

Ventzke, Marcus; Mebus, Sylvia; Schreiber, Waltraud; ...

Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht

Radebeul : Sächsisches Bildungsinst. 2010, 349 S.



Quellenangabe/ Reference:

Ventzke, Marcus; Mebus, Sylvia; Schreiber, Waltraud; Borries, Bodo von; Körber, Andreas; Pflüger, Christine; Sochatzy, Florian; Nagel, Ruth; Ruthendorf, Susanne von; Merkel, Frieder; Polak, Jakob: Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht. Radebeul : Sächsisches Bildungsinst. 2010, 349 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-65402 - DOI: 10.25656/01:6540

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-65402>

<https://doi.org/10.25656/01:6540>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II

20 Jahre nach der friedlichen
Revolution: Deutsche und
europäische Perspektiven im
gymnasialen Geschichtsunterricht

Marcus Ventzke, Sylvia Mebus und
Waltraud Schreiber

Herausgeber:

Sächsisches Bildungsinstitut
Dresdner Straße 78c
01445 Radebeul

www.saechsisches-bildungsinstitut.de

zusammengestellt und bearbeitet von:

Marcus Ventzke, Sylvia Mebus und Waltraud Schreiber

Gestaltung und Satz:

goldenbogen | druckvorstufe+verlag

Druck:

Druckhaus Dresden GmbH

Inhalt

Zum Geleit	7
Vorwort	9
Globalisierung und Geschichtsunterricht <i>Bodo von Borries</i>	15
Theoretische Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens <i>Andreas Körber</i>	25
Chancen des bilingualen Geschichtsunterrichts – Überlegungen zu Grundlagen und Zielen frühen bilingualen historischen Lernens <i>Christine Pflüger</i>	49
Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht <i>Waltraud Schreiber</i>	61
Überlegungen zur Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II <i>Waltraud Schreiber, Marcus Ventzke</i>	73
Zeitzeugen im Geschichtsunterricht <i>Florian Sochatzy</i>	79
Lebenslinien in der DDR <i>Sylvia Mebus, Marcus Ventzke</i>	95
Schüler re-konstruieren Vergangenheit und schreiben Geschichte <i>Ruth Nagel, Susanne v. Ruthendorf</i>	163
Die Wende begann vor unserer Haustür <i>Frieder Merkel, Marcus Ventzke</i>	209
Nation? Von der Wiederkehr eines alten Bekannten <i>Marcus Ventzke</i>	229
Der Leitbegriff Nation im gymnasialen Geschichtsunterricht <i>Marcus Ventzke</i>	233
Feindbild Deutscher!? – Feindbild Pole!? <i>Sylvia Mebus, Marcus Ventzke und Jakob Polak</i>	269
Re-Nationalisierung oder Nationalisierung? <i>Sylvia Mebus</i>	309
Literaturhinweise	347
Autorenverzeichnis	348

Zum Geleit

Liebe Leserinnen und Leser,

die Herausforderungen an einen zeitgemäßen, kompetenzorientierten Geschichtsunterricht sind in den letzten Jahren in Deutschland insbesondere im Zusammenhang mit dem Gedenken an die Friedliche Revolution des Jahres 1989 vielfach erörtert worden. Als aus diesem Anlass geeignete Konzepte und Materialien für die Schulen zusammengestellt wurden, durfte deshalb der Band 3 der Siebeneichener Diskurse mit dem Titel „Geschichte denken statt pauken“ nicht fehlen. Er war zwar erst 2005 von der damaligen Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Kooperation mit Mitarbeitern des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein* herausgegeben worden, hatte aber weit über Sachsen hinaus Aufmerksamkeit erlangt und war schon nach kurzer Zeit vergriffen.

Das Werk enthielt neben theoretischen und grundlegenden Arbeiten vor allem eine umfangreiche Sammlung von Unterrichtskonzepten und Materialien für einen Geschichtsunterricht, der die Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins bei den Schülern in das Zentrum stellt. Zentrales Anliegen war es, Geschichte als *Denkfach* auszuprägen, in dem den Schülern die Fähigkeit vermittelt wird, sich aktiv mit Fragen der Geschichte als Grundlage der Gegenwart, mit der Aufarbeitung historischer Zusammenhänge sowie mit ihrer Deutung auseinanderzusetzen um mit Hilfe der Geschichte für sich selbst im Heute Orientierung zu ermöglichen.

Die große Nachfrage von Lehrerinnen und Lehrern hat das Sächsische Bildungsinstitut bewogen, mit den damaligen Autoren eine Neuauflage von „Geschichte denken statt pauken“ in Angriff zu nehmen. Frau Prof. Dr. Waltraud Schreiber, Frau Dr. Sylvia Mebus und Herr Dr. Marcus Ventzke haben sich auf Seiten der Autoren dieser Aufgabe als Koordinatoren mit großem Engagement gestellt, wofür ihnen nicht nur der Dank des Herausgebers gebührt.

Entstanden ist ein weitgehend überarbeiteter Band, der dem oben genannten Anliegen eines kompetenzorientierten Unterrichts dadurch gerecht wird, dass er sich nunmehr auf die Sekundarstufe II und die mit den neuen Lehrplänen dort geltenden Anforderungen konzentriert. Den beiden grundlegenden Kapiteln zu Leitkategorien kultureller Deutung und zur Kompetenzorientierung folgen Praxiskapitel zum Themenbereich „20 Jahre Friedliche Revolution“ und zum Begriff der „Nation“. Neben geschichtsdidaktischen Einführungen stehen wieder bewährte Unterrichtssequenzen im Zentrum, die zur eigenen Erprobung wie auch zur Übertragung auf andere Themen und Fragestellungen im Unterricht anregen sollen. Der vorliegende Band erfüllt somit alle Voraussetzungen, um nicht nur für die schulische Praxis, sondern auch für die gesamte Lehrerbildung bedeutsam zu werden.

Ich danke allen mitwirkenden Autoren und wünsche dem Buch eine fruchtbare Resonanz, die zur Weiterentwicklung des Unterrichts beiträgt.



Wilfried Kühner
Direktor des Sächsischen Bildungsinstituts

* Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein.

Vorwort

„Geschichte denken statt pauken“ war bereits der Titel eines 2005 von der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung herausgegebenen und von Waltraud Schreiber und Sylvia Mebus bearbeiteten Bandes, der inzwischen vergriffen ist. Sein Ziel war, das geschichts-
didaktische Konzept der internationalen FUER-Gruppe und die Praxis des Geschichts-
unterrichts zusammen zu bringen. Der nunmehr vorgelegte Band ist ebenfalls dem Ziel ver-
pflichtet, „Geschichte denken statt pauken“ in die Unterrichtspraxis zu implementieren,
und dennoch ist er viel mehr als eine Zweitaufgabe.

Kompetenzorientierung als Unterrichtsprinzip auch für den Geschichtsunterricht ist in-
zwischen weitergedacht worden – auf der Basis eines theoretisch schlüssig hergeleiteten
Kompetenzstrukturmodells, das historisches Denken innerhalb und außerhalb der Schule
erschließt (vgl. Körber/Schreiber/Schöner, Kompetenzen historischen Denkens, Neuried
2007). Empirische Studien zu einem auf diesem Konzept basierenden Geschichtsunterricht
sind begonnen worden und die ersten Ergebnisse spiegeln – von der Grundschule über die
Sekundarstufe I bis in die Sekundarstufe II – positive Auswirkungen auf die Kompetenz-
entwicklung der Schüler.¹ Sie zeigen aber auch, dass kompetenzorientierter Geschichts-
unterricht nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer fordert und fördert.

Wer kompetenzorientiert unterrichtet, muss zuerst einmal selbst historisch kompetent
sein, fachlich, methodisch, theoretisch, und er muss sodann über fachbezogene Unter-
richtskompetenzen verfügen: Die Lehrkraft braucht z. B. spezifizierte Diagnosefähigkeiten,
um erkennen können, wo die Schüler in ihrer Kompetenzentwicklung stehen und inwieweit
Fördermaßnahmen für deren Kompetenzentwicklung gezielt zu entwickeln und einzuset-
zen sind. Es darf nicht um „Pauken“, nicht vorrangig um fallbezogenes Arbeitswissen
gehen, vielmehr stehen strukturierte, begrifflich klar gefasste Erkenntnisse im Zentrum,
über die Schüler in späteren Unterrichtsphasen und außerhalb der Schule verfügen können
sollen. Kurz: Es geht darum, die Schüler in der Entwicklung ihrer Sachkompetenz zu för-
dern. Methodenkompetenz geht damit einher, schon deshalb, weil die Schüler erkennen
sollen, wie Wissen über Vergangenes zustande kommt und wie bereits vorliegende histo-
rische Narrationen, die nicht nur Orientierung über Vergangenes, sondern immer auch
Orientierungsangebote für Gegenwart und Zukunft enthalten, beurteilt werden können.
Der Blick in den Unterrichtsalltag zeigt u. a., dass die Auseinandersetzung mit der Relevanz
und dem Zustandekommen von Fragestellungen sowie den damit eng in Verbindung ste-
henden Grenzen historischer Orientierung noch wenig Berücksichtigung findet. Dies gilt
noch immer auch für den de-konstruierenden Umgang mit Geschichtsdarstellungen und
für eine anspruchsvolle, tragfähige Begriffsarbeit. Die immer weniger chronologisch und
stärker thematisch ausgerichtete Sekundarstufe II stellt gerade deshalb die theorie- und
inhaltsbezogene Fachkompetenz der Geschichtslehrer vor Herausforderungen.

Das Herausgabeteam hat sich deshalb entschieden, „Geschichte denken statt pauken“ so
anzulegen, dass sowohl die Entwicklung der Kompetenzen historischen Denkens als auch
der Geschichtslehrer-Kompetenzen unterstützt wird. Dazu gehört, dass für den Unterricht
bereits aufbereitete Materialien zur Verfügung gestellt werden, wobei diese nicht nur ent-
sprechend dem vorgeschlagenen Unterrichtskonzept einsetzbar, sondern auch als Bau-
steine für andere Schwerpunktsetzungen und Fragestellungen zu nutzen sind.

Wir haben uns, wegen der besonderen Herausforderungen, die sich aus Lehrplanumstel-
lungen für die neue gymnasiale Oberstufe ergeben, entschieden, für die Sekundarstufe II
einen eigenen Band herauszugeben, in dem

- Begriffs- und Strukturierungskompetenz eine besondere Rolle spielen,
- die Materialien so arrangiert werden, dass Schüler (und Lehrer) vor Auswahlentschei-
dungen gestellt sind, die deren Frage- und Orientierungskompetenz fördern,
- Fragestellungen und Materialien angeboten werden, die die Entwicklung der De-Kon-
struktions-Kompetenz unterstützen,
- historische Orientierung explizit thematisiert wird (zeitliche Möglichkeiten dafür sind
in die Unterrichtsarrangements eingeplant) und
- Theoriefragen explizit im Unterricht gestellt sowie bearbeitet werden.

Ein zweiter, auf kompetenzorientierten Geschichtsunterricht auf der Unter- und Mittel-
stufe ausgerichteter, Band wird folgen.

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit gelten
Maskulinformen in allen Beiträgen auch für

Personen resp. Personengruppen weiblichen
Geschlechts.

Wir danken den Autoren der vier Teilkapitel für die hervorragende Arbeit und die Bereitschaft, ihre Beiträge entsprechend dem Veröffentlichungskonzept ggf. auch umzuarbeiten. Für das Kapitel „Leitkategorien kultureller Deutung“ konnten mit Bodo v. Borries (Hamburg), Andreas Körber (Hamburg), Christine Pflüger (Freiburg i. Br./Kassel) Geschichtsdidaktiker gewonnen werden, die schon federführend an der Entwicklung des Kompetenzstrukturmodells mitgearbeitet haben und dieses nun mit inhaltlichen Fragen des Geschichtsunterrichts („Globalisierung“), theoretischen Fundierungen („Grundlegungen für interkulturelles Lernen“) und Überlegungen zu einem didaktisch begründeten „bilingualen Geschichtsunterricht“ zusammendenken.

Die Beiträge zum Kapitel „Kompetenzorientierung: ‚Geschichte denken‘ als Unterrichtsprinzip“ sind in Eichstätt an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte entstanden. Der Grundlagenbeitrag zu kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht (Waltraud Schreiber) stellt die Kontexte her, erläutert Zielsetzung und Begrifflichkeit und verortet die Lehrerkompetenzen zu Diagnose und Förderung, indem der Zusammenhang zum Graduierungskonzept hergestellt wird, das Teil des Kompetenzstrukturmodells ist. Der Werkstattbericht über „Kompetenzorientierten Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe II“ (Waltraud Schreiber/Marcus Ventzke) verdeutlicht die Ansatzpunkte des Bandes in besonderem Maße. Der Beitrag zur Zeitzeugenarbeit (Florian Sochatzy) zeigt, in welcher Form die Kompetenzorientierung Rückwirkungen sowohl auf die Planung als auch die konkrete Unterrichtsdurchführung haben kann und worin der Beitrag einer Unterrichtssequenz für die Kompetenzförderung insgesamt bestehen kann.

Den größten Raum nehmen aber die beiden Kapitel mit Unterrichtsangeboten ein. Dem Bearbeitungs- und Erscheinungsjahr geschuldet, entschieden wir uns für Themen aus dem Umfeld „20 Jahre Friedliche Revolution“ (Unterrichtsangebote I). Die Bearbeiter sind Mitglieder des sächsischen Lehrerarbeitskreises der FUER-Gruppe; alle Konzepte wurden im Unterricht mehrfach erprobt. Sylvia Mebus, die Koordinatorin der Arbeitsgruppe, und Marcus Ventzke haben es übernommen, die Beiträge und die Materialien auf das Konzept des Bandes abzustimmen.

Die Unterrichtssequenz über „Lebenslinien in der DDR“ (Sylvia Mebus, Marcus Ventzke, unter Mitarbeit von Katja Gerhards, Annett Heger, Oliver Müller, Kathrin Semechin, Stefanie Serwuschok, Anja Unger und Stefanie Weiß) bettet die in gewisser Weise exemplarischen DDR-Lebensgeschichte(n) in den Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung in Deutschland zwischen 1949 und 1989 ein und regt dazu an, Biographie beeinflussende Faktoren in Vergangenheit und Gegenwart in den Blick zu nehmen. Die Entstehungsbedingungen der oppositionellen Bewegung in der DDR behandelt der Re-Konstruktionsvorschlag über das Mitglied der Dresdner *Gruppe der 20*, Frank Richter (Ruth Nagel, Susanne von Ruthendorf). Die Dresdner Bürger(rechtler) suchten im Revolutionsherbst des Jahres 1989 den Dialog mit der Staatsmacht und begannen damit den friedlichen Wandel. Der Beitrag regt dazu an, über die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte und über die umfassenden Einflussmöglichkeiten einer Diktatur auf das Leben der von ihr beherrschten Menschen zu reflektieren. Der Frage, wie sich die Friedliche Revolution außerhalb der großen städtischen Zentren in der DDR gestaltete, geht der Beitrag „Die Wende begann vor unserer Haustür“ nach (Frieder Merkel, Marcus Ventzke). Lang laufende Einflüsse der kirchlich begleiteten und geschützten Oppositionsbewegung werden beleuchtet, auch die spezifischen Lebensprobleme vor Ort. In Gemeinden, wie Moritzburg (bei Dresden), vollzog sich im Spätherbst und Winter 1989 eine Machttransition, die gleichwohl eine volle Revolution genannt werden muss.

Das zweite Kapitel mit Unterrichtsangeboten („Die Revitalisierung der Nation als politisches Ordnungs- und historisches Denkmuster in Europa“) ist ebenfalls vorwiegend in Sachsen entstanden. Der neue sächsische Oberstufenlehrplan war der Bezugspunkt. Die Übertragbarkeit auf andere (Bundes-) Länder ist gegeben, der Bezug auf die einordnenden Theoriekapitel (Globalisierung/ interkulturelles Lernen) bewusst hergestellt. Gerade für diese Beiträge liegt ein besonderes Gewicht auf der Förderung der theoretischen und fachlichen Kompetenzen der Geschichtslehrer, ohne die eine der jeweiligen Klasse adäquate Auswahlentscheidung über zu bearbeitende Quellen und Darstellungen nur schwer getroffen werden kann. Dass im Kontext der vom Lehrplan angeregten Thematisierung des *Zerfalls der Sowjetunion* unter dem Begriff *nationaler Spannungen* die Beispiele Georgien und Armenien aufgegriffen werden, ergibt sich daraus, dass Sylvia Mebus derzeit in diesen Ländern tätig ist.

Die Ordnungs- und Wertvorstellung *Nation* ist aber in den letzten Jahren auch in Zentraleuropa immer mehr zu einem öffentlich diskutierten Phänomen geworden, der gerade auch den Erfahrungshorizont von Schülern betrifft (Fußballweltmeisterschaft, europäischer Einigungsprozess, Feiern zur Friedlichen Revolution in der damaligen DDR und zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten). Insofern kehrt mit der Nation ein Begriff in die gesellschaftliche Realität zurück, der vor 1990 durch den alles überwölbenden Konflikt der Machtblöcke nahezu obsolet geworden schien. Wie geht man aber verantwortungsvoll

mit nationalen Orientierungen um? Diesem Thema widmen sich, auf Sachkompetenz zielend, die Beiträge „Nation? Von der Wiederkehr eines alten Bekannten“ und „Der Leitbegriff Nation im gymnasialen Geschichtsunterricht“ (beide Marcus Ventzke). Auf die Gefahr, dass sich in unserer Gegenwart unter Bezug auf historische Argumentationen neue Feindbilder entwickeln, macht der Beitrag „Feindbild Deutscher!? – Feindbild Pole!?“ (Sylvia Mebus, Marcus Ventzke, Jakob Polak) aufmerksam. Von soliden, sozialwissenschaftlichen Überlegungen zu den Begriffen Feindbild, Vorurteil und Stereotyp ausgehend, wird die deutsch-polnische Geschichte seit den polnischen Teilungen des 18. Jahrhunderts danach befragt, wo sie Möglichkeiten zu alternativen Narrationen bietet, die Toleranz und kulturellen Austausch als Teil der gemeinsamen Geschichte zeigen und die Mechanismen der Feindschaftsentwicklung aufzuklären und damit abzuwehren helfen.

Die georgische und die armenische Gesellschaft hingegen scheinen in der Gegenwart einen Selbstfindungsprozess zu durchlaufen, an dem der gegenwärtige Beobachter die Elemente nationaler Sammlung wie in einem Brennglas beobachten kann. Der Bezug auf Religion, Sprache und Geschichte spielt dabei eine wesentliche Rolle. Welchen Weg werden die Transformationsgesellschaften des Kaukasus gehen? Der Unterrichtsvorschlag „Re-Nationalisierung oder Nationalisierung?“ (Sylvia Mebus) stellt diese und weitere Fragen und fordert Schüler dazu auf, ihre eigene Identitätsbildung kritisch zu prüfen, um eine begründete Orientierung in ihrem Leben zu gewinnen.

Abschließend bleibt uns die schöne Aufgabe des Dankes: Zuerst richtet er sich an die Autoren, die allesamt honorarfrei hervorragende Arbeit geleistet und zur Konkretisierung kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts beigetragen haben. Dann gilt der Dank dem Sächsischen Bildungsinstitut, hier ganz besonders Frau Silvana Kogel und Dr. Angela Jürgen, die das Veröffentlichungsprojekt betreuten, dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus und dem Direktor des Sächsischen Bildungsinstituts Herrn Dr. Wilfried Kühner ganz persönlich, denjenigen sächsischen Gymnasien, die eine wichtige praktische Unterstützung beim Zustandekommen der beschriebenen Unterrichtsprojekte waren, der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung und ihrem Direktor Frank Richter, der Initiativgruppe „Wende in Moritzburg“, den beteiligten Hochschulen und Universitäten sowie den Kooperationspartnern in Georgien und Armenien.

Danken möchten wir auch Stefanie Serwuschok, die als Mitglied des Teams „Geschichte denken statt pauken“ zahlreiche Beiträge auch dieses Bandes redigierte, an der Entwicklung des Konzepts für die Materialpräsentation mitgewirkte und immer wieder darauf achtete, dass die Einheit zwischen dem Geschichtsunterricht in den verschiedenen Schularten und Stufen bei unseren Überlegungen nicht aus dem Blick geriet. Unser Dank geht zudem an die Autoren, die mit der Verschiebung ihrer Beiträge in den zweiten Band einverstanden waren.

Eichstätt/Meißen/Eriwan im Oktober 2010

Marcus Ventzke Sylvia Mebus Waltraud Schreiber

Ausgewählte Leitkategorien kultureller Deutung

Globalisierung und Geschichtsunterricht

Bodo v. Borries

Theoretische Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens

Andreas Körber

Chancen des bilingualen Geschichtsunterrichts – Überlegungen zu Grundlagen und Zielen frühen bilingualen historischen Lernens

Christine Pflüger

Globalisierung¹ und Geschichtsunterricht

Bodo von Borries

¹ Der zurzeit übliche Ausdruck ist wenig glücklich, weil er verdeckt, dass spätestens das Welthandels- und Kolonialsystem des 17./18. Jahrhunderts, die Industrialisierung des 19. Jahrhunderts und die Weltkriege und Weltkonflikte des 20. Jahrhunderts be-

reits drei vorhergehende – durchaus globale – Formen weltweiter Interdependenz waren. Eine Aussicht zum Austausch des historisch missverständlichen Terminus besteht aber wohl nicht mehr.

1 Gesellschaftliche Bedingungen

Globalisierung, Europäisierung, Einwanderungsgesellschaft, Radikal-Pluralisierung, wie wir sie jeden Tag bei der Zeitungslektüre vorgeführt bekommen (jedenfalls in ihren sensationellen Oberflächenerscheinungen), führen notwendig zu *Interkulturalität, Transkulturalität* und *Hybridkulturalität* im Alltagsleben (aber noch nicht automatisch im Geschichtsunterricht). Nicht alle diese Termini sind anerkannt; die damit bezeichneten Phänomene sind durchaus widersprüchlich, bleiben analysebedürftig und begrifflich unscharf gefasst. Aber ein Grundtrend zur Auflösung von Sicherheiten und Traditionen bei Entstehen größerer, aber unhomogenerer Bezugseinheiten wird eigentlich nicht bestritten. Die massiven dagegen gerichteten und sehr populären rechts- und linkspopulistischen Bewegungen sind Teil der Erscheinung: Mit plattester Stimmungsmache gegen *Europa* kann man Wahlen gewinnen.

Zeitgeschichte, sowohl im Privatleben als auch in der Berufstätigkeit, ist bestimmt durch Wirtschaftsinteressen von überstaatlichen *Global Players*, aber auch unvorstellbar reichen *zockenden* Spekulanten (und dem öffentlichen Einstehen für dadurch entstandene Milliarden Bank-Verluste), durch politische Machtkonflikte von Weltreichen (mit Stellvertreterkriegen und Rohstoffzugriffen), durch Kulturzusammenstöße mit abweichenden Wertmaßstäben, religiösen Fundamentalismen oder gar terroristischen Selbstmordattentaten und durch ökologische Existenzkrisen von wanderungsgezwungenen Bevölkerungen.

Orientierungsbedürfnisse in Gegenwartskrisen sind immer auch historisch, es werden traditionale Sinnbildungen gesucht: Welche sind eigentlich unsere Wurzeln? Inwiefern gab es so etwas (d. h. Ähnliches, aber gleich Verlaufendes) schon früher? Da kommen exemplarische Deutungen ins Spiel. Wie ist das eigentlich gekommen und welche Spielräume tun sich auf? Was kann man, historischen Erfahrungen folgend, tun? Ein solches Herangehen zielt auf genetische Interpretation. Und: Welche gefährlichen Irrtümer und Fallen werden auf dem Markt der historischen Sinnbildungen angepriesen? Diese *kritische* Figur der De-Konstruktion sollte auf keinen Fall vergessen werden. Dazu gehört auch die, für mich falsche, Behauptung, alle Probleme seien so grundsätzlich neu, sodass historische Betrachtung nicht (oder kaum) zur Orientierung beitragen könne.

Historische Identität ist nicht Fixierung, sondern konfliktthafte und erfahrungsabhängige Entwicklung in Kontinuität (*Dauer im Wandel*). Sie lässt sich nicht verordnen oder befehlen, schon gar nicht durch Geschichtsunterricht in der Schule, sondern nur durch Lerngelegenheiten anregen, vielleicht fördern. Sie hat *narrative* Struktur (Paul Ricoeur), also *per se* historischen Charakter. In den Geschichten, auf die sich Gesellschaften (aber auch Teilgruppen und Weltregionen) einigen, wird Identität gestaltet und weiterentwickelt.

Dabei kann es, wie schon erwähnt, normativ wie pragmatisch in demokratischen Ländern keine zentrale Verkündungs- und Verkündigungsinstanz von Geschichtsbewusstsein mehr geben. Andererseits folgt daraus noch nicht, dass alle sich intensiv und kritisch informieren, die gehörten Geschichten und gefundenen Dokumente kognitiv analysieren und reflektieren und verantwortliche individuelle Entscheidungen treffen. Vielmehr handelt es sich, freundlich gesagt, um einen Aushandlungsprozess, unfreundlich ausgedrückt dagegen: um einen Machtkampf und Bestechungsversuch unter gesellschaftlichen Bedingungen und massiver Dominanz von, meist privaten, Massenmedien. Mental herrschen Interessen an Selbstbestätigung, Bequemlichkeit und Abenteuer vor. Das biografische wie das kulturelle Gedächtnis schieben sich die deutungsbedürftigen Einzeleindrücke zu sinnvollen Versionen zusammen, die nicht beliebig sind, aber gesteigerte Triftigkeit meist vermissen lassen. Erinnerungen und Erzählungen trügen auch oft (und dies nicht zufällig).

Geschichtsbewusstsein entsteht nämlich nicht vorwiegend in kognitiven, sondern durchaus in ästhetischen und politischen, auch emotionalen und projektiven Prozessen; es ist stark von unbewusster Triebdynamik beeinflusst. Zurzeit werden z. B. völlig zu recht die Spekulanten der Wall Street für die größte Finanzkrise der jüngeren Geschichte (inzwischen auch eine große weltweite Wirtschaftskrise) verantwortlich gemacht. Wie häufig, wie intensiv läuft bei der Wahrnehmung und Kritik dessen eigentlich unterschwellig, vielleicht ungewollt die uralte antisemitische Assoziation *jüdisch* mit? In den USA ist inzwischen der erste Nicht-ganz-Weiße (die Bezeichnung *Schwarzer* ist schlicht falsch) zum Präsidenten gewählt worden. Welche Rolle hat in den Wahlkabinen eine, Jahrhunderte lang absichtlich als mentale Kompensation und Legitimation eigener Unterdrückungsmechanismen gepflegte, Angst vor dem *unbändig-potenten, sadistisch-vergewaltigenden* Neger gespielt? Wie lange hätte eine solche Wahl ohne heutige Krise und Heilserwartungsbeziehung auf sich warten lassen?

2 Fachwissenschaftliche Standards

Geschichtswissenschaftlich ist unstrittig: Es gibt Historien der außereuropäischen Kulturteile und der *Globalisierung* selbst; sie sind professionell bearbeitbar und ausgesprochen wichtig. Freilich werden aus dieser Trivialität nur selten angemessene Schlussfolgerungen gezogen. Nur bei einer Minderheitsrichtung der Historiografie haben diese Einsichten Folgen; der Mainstream auch der historischen Fachwissenschaft lebt und arbeitet in einem unglaublichen Provinzialismus: In der Bundesrepublik Deutschland dürfte es etwa 1000 Professuren für europäische Geschichte geben (80% davon arbeiten über Deutschland), aber kaum zehn Professuren für Chinesische oder Lateinamerikanische Geschichte. Dabei sind natürlich auch fachegoistische Interessen im Spiel (nämlich die Lehrstühle, die Nachwuchshoffnungen und die Verbände für die etablierten Großepochen), die oft klare Einsichten behindern (in Richtlinien, Schulbüchern und Klassenzimmern spiegelt sich diese Einseitigkeit; wer *China* fordert, macht sich – ich spreche aus Erfahrung – oft lächerlich).

Natürlich ist *Globalisierung* nichts Neues. Es handelt sich etwa um die fünfte Globalisierungswelle, nach dem Austausch zwischen den verschiedenen altweltlichen Hochkulturen seit der Antike, nach dem Entdeckungszeitalter (*neue Welt, Kolonialismus*), nach der Industrialisierung und nach den Weltkriegen (und ihren Folgen, z. B. beschleunigter Dekolonisierung). Diese Einsicht ist so trivial, dass sie sogar Journalisten und Politikern bekannt sein sollte; sie wird in Taschenbüchern herausragender Spezialisten verbreitet und entwickelt (z. B. bei Osterhammel 1995, Osterhammel/ Petersson 2004).

Die *Anderen* außerhalb Europas (*Außer-Europäer* ist ein höchst unglücklicher Begriff für gänzlich Verschiedenes) haben Geschichte. Geschichtlich betrachtet gibt es eben nicht nur die kaum 10 % Europäer auf der Welt, die in unserer Geschichtswissenschaft über 90% des Umfangs einnehmen. Es gibt die *Anderen* gleich zweifach, nämlich als eine je eigene autochthone Entwicklung über Jahrtausende (z. B. China, Indien, Altamerika) und als eine, oft Jahrhunderte lange, Erfahrung als *Kolonisierte* der europäischen Expansion, die eine ganz andere Sichtweise als die der *Kolonisatoren* (*Kolonialherren*) im gleichen Prozess bedeutet. Historie ist immer selektiv und perspektivisch, rückblickend, konstruiert, narrativ und sinnbildend (identitätskonkret). Alles das stellt sich von der Seite der *Europäer* und der *Außer-Europäer* (auch von Halb-Europäern wie US-Amerikanern, Russen oder Brasilianern) völlig verschieden dar.

Globalisierung verlangt *Universalgeschichte*. Geläufig ist eine Version, die man *Fortschritt von Wissenschaft, Aufklärung, Wirtschaft und Demokratie* nennen könnte. Das ist natürlich die eurozentrische Version besonders des 19. Jahrhunderts. Sie kann mit weniger Selbstkritik und Sinn für Ambivalenzen vorgetragen werden, dann heißt sie gewissermaßen „The Rise of the West“ (McNeill 1963) und bleibt unzureichend, wenn auch überaus spannend. Sie kann in den Aufstieg des Menschen auch die Abgründigkeit (Dialektik der Aufklärung) einbeziehen und wörtlich in Auschwitz enden (Bronowski 1976). Bescheidenere Varianten beschränken sich auf die Neuzeit und enden in einem „Zeitalter der Extreme“ (Hobsbawm 1962, 1980, 1995a/ b). Doch genügt genau dieses einlinige Entwicklungsmuster schon lange nicht mehr: Kultur-Kontraste und Trans-Kulturalität müssen stets und für alle Epochen (die in verschiedenen Weltteilen ganz verschieden abzugrenzen, zu benennen und auszufüllen sind) mitgedacht werden. Da relativiert sich z. B. der Beginn des Ersten Weltkrieges als *Urkatastrophe* stark: Zwischen 1908 und 1913 brachen bereits die großen Revolutionen im Osmanischen Reich, im Iran, in Mexiko und in China aus (und der russisch-japanische Krieg 1905 ist in seinen Dimensionen auch nicht zu unterschätzen).

Es ist unstrittig, dass in Europa entstandene Denkformen (Demokratie, Menschenrechte), Wirtschaftsweisen (Kapitalismus, Industrie) und Kriegstechniken (Kanonenboote, Maschinengewehre) in den letzten Jahrhunderten eine besonders große Wirkung entfaltet haben. Insofern kann, ja, muss man von der Epoche der Europäisierung sprechen, ohne deshalb schon eurozentrisch zu denken. Gerade in der Perspektive der *Anderen*, wie China oder Schwarzafrika, ist die Berücksichtigung der *Europäisierung* analytisch zwingend.

Trotz Dominanz des europäischen Weges, der vor allem aus einer Maximierung der Naturverfügung und des Energieumsatzes – meist aus erschöpfbaren, fossilen Quellen – besteht, ist jedoch ein radikal fremdverstehender Ansatz nötig: Es gilt, die Leistungen der *Anderen* zu verstehen, was ausgesprochen schwierig ist, weil natürlich gerade die ähnlichen Phänomene besonders auffallend und einleuchtend sind. Das ganz Fremde lässt sich nicht verstehen; Lévi-Strauss (1968) benutzte das einleuchtende Bild, dass wir in einem auf dem Gegengleis schockartig entgegenbrausenden Eisenbahnzug niemanden erkennen können, wohl aber beim langsamen Überholen in einem auf dem Nebengleis parallel fahrenden Zug.

Grundlegend andere Kulturlogiken und Lebensziele versuchte Lévi-Strauss (1968) in einigen Fällen anzudeuten. So habe Australien hochkomplexe Verwandtschaftssysteme und Indien subtile Atemtechniken entwickelt. Wenn das jemandem nicht einleuchtet bzw. wenn jemand das für ziemlich marginale Quisquilien gegenüber dem wahren und wichtigen gesellschaftlichen Leben hält, darf man sich nicht wundern, denn genau so wird die Sache eben, vom europäischen Weg aus, gesehen. Lévi-Strauss argumentiert nun, mit guten sozialökologischen Gründen, genau umgekehrt. Kulturelle Vielfalt wird als humane Not-Ressource in Krisenfällen – die Moderne ist ein einziger gigantischer Krisenfall! – angesehen, wie das für die genetische Vielfalt in der Biologie ja längst anerkannt ist (riesige genetische Datenbanken von nicht hochgezüchteten Varianten der Nutzpflanzensorten). Von den Naturvölkern lernen, heißt Überlebentechniken lernen (Llobera/Lévi-Strauss 1978).

Lévi-Strauss' uralter Essay Rasse und Geschichte (1952) liefert noch eine zweite bis heute hoch bedeutsame Einsicht: Trotz häufigem Krieg und regelhafter Wirtschaftskonkurrenz ist Kontakt zwischen Kulturen Fortschritt, ist Isolation trotz dabei bewahrter Reinheit, fixierter Authentizität und so hergestelltem Reservatcharakter Stagnation. Eine dauernde Abkoppelung von der Wissenschaft, der Kultur (Gedankensysteme und Künste), der Wirtschaft der restlichen Welt ist weder möglich noch wünschenswert. Das heißt natürlich nicht, dass man jeden Unsinn mitmachen muss, den eine dominante Macht vorgibt, auch nicht, dass jeder Schutz- oder Straf-Zoll verboten sein muss. Wenn erst einmal die Preise der Energie die (ökologische) Wahrheit sagen, könnte die physische Mobilität (z. B. für Weintrauben und Weine, die in Flugzeugen um die ganze Erde reisen) durchaus wieder etwas abnehmen, ohne dass gefährliche Isolation entstünde.

3 Jugendliche Bedürfnisse

Wenn von jugendlichen Interessen und Bedürfnislagen die Rede ist, tritt der alte Gegensatz, die alte Unklarheit von subjektiven und objektiven Interessen, manifesten und latenten Bedürfnissen, kurzfristigen Wünschen und langfristigen Einsichten, an-sozialisierten (gar an-manipulierten, suchthaften) Vorlieben und lebensfördernden Überleben und Würdigleben begünstigenden Strategien auf. Diesem Spannungsfeld kann man sich nicht entziehen. Gerade in Demokratien ist der Konflikt zwischen dem Befragt Werden und Mitentscheiden Können der Betroffenen und der Richtungsbestimmung durch Verantwortliche eingebaut. Bei der Analyse der Schülerinteressen kommt man aus dem Dilemma nicht heraus, sich entweder der Entscheidung der Unverständigen ausliefern oder autoritär-antizipierend und auftragslos-stellvertretend Entscheidungen für die Unverständigen treffen zu müssen. Ein Musterbeispiel dafür ist vor Jahrzehnten die Geschichtsdidaktik von Annette Kuhn gewesen (z. B. Kuhn 1974). Wenigstens sollte man jeweils wissen und offenlegen, was man tut.

Die empirische Forschung über Motivationen und Interessen von Jugendlichen, und zwar deutschen wie Zuwanderern, ist nicht sehr umfangreich (vgl. z. B. v. Borries u. a. 1995, 1999, Pohl 1996, Ohliger 2006), jedenfalls nicht ausgeprägter als die zur Leistungsmessung bzw. Lerneffektivität im Fach Geschichte und den geschichtsbezogenen Einstellungen (vgl. dazu auch die regelmäßigen Shell-Studien). Es kommt hinzu, dass emotionale und trieb-dynamische Momente sich in mechanischen Massenbefragungen mit Papier-Bleistift-Methoden kaum angemessen erfassen lassen. Gerade besonders spannende Befunde zum Fremdverstehen hinsichtlich Abenteuerfaszination und Fernweh (Exotismus und Orientalismus), Ästhetik und Projektion (menschenfresserische vs. edle Wilde) liegen also nicht in einigermaßen objektivierbaren Formen vor. Es ist nur sicher, dass solche Strebungen eine Rolle spielen (vgl. v. Borries 1995, 2008). Sucht man nach den objektiven, überlebensnotwendigen Kompetenzen und Kenntnisbeständen, dann wird die Frage mit den oben erörterten gesellschaftlichen Bedürfnissen identisch.

Unbedingt wichtig ist die Tatsache, dass Historie jeweils der Bedingung der Identitätskonkretheit (Assmann 1988) unterliegt: Es gibt nicht die Geschichte, auch keine Geschichte für alle, denn Selektivität, Perspektivität, Narrativität und Hypothesencharakter lassen sich nicht vermeiden. Es kann also nur um Geschichte für junge Deutsche, und Einwanderer in Deutschland, gehen, aber eben in ihren neuen Bedingungen mit den EU-Nachbarn und in einer besonderen Situation zu Beginn des 21. Jahrhunderts, nämlich in einer Phase der Globalisierung. Das ist gerade kein Gegensatz, obwohl es oberflächlich so erscheinen mag: Narzistische Selbstbespiegelung, d. h. die Beschränkung auf rein nationale deutsche Nabelschau, würde eben nicht zu balancierend-reflexiver Identität führen. Selbsterkenntnis und Fremdverstehen bedingen sich gegenseitig – und was fremd und eigen ist, ändert sich im gegenwärtigen Transformationsprozess ziemlich rasch. Außerdem gilt: Wenn alle in einem Kahn sitzen, den jeder zum Kentern bringen kann, ist die Biografie oder Neurose jedes einzelnen das Schicksal aller.

Wir selbst sind dabei heute vor allem – nicht nur! – Europäer (EU, Euro, Schengener Abkommen, Europarat, Bologna-Prozess usw.). Das Nationale spielt für das Alltags-Selbstverständnis nach wie vor eine große Rolle, tritt aber in Ökonomie und Politik eher zurück. Die Anderen sind vor allem – nicht nur! – die ganz verschiedenen Außer-Europäer. Das macht eine Globalisierung des Geschichtsbewusstseins zwingend. Freilich kann das nicht in einer radikalen Leugnung des Nationalen bestehen, sondern nur in dessen Relativierung, in der Herstellung von Beziehungen zu anderen historischen Zugehörigkeitsgruppen (Geschlechter, Klassen/ Ständen/ Schichten, Kommunen und Konfessionen, Altersgruppen, Regionen oder Ländern).

4 Fachdidaktische Ansätze

Was hat die deutsche (deutschsprachige) Geschichtsdidaktik bisher zum Geschichtslernen unter den Bedingungen der Globalisierung gesagt? Antworten auf diese Frage können nur einigermaßen willkürlich und selektiv sein. Entsprechende Diskussionen sind früher unter anderen Labels geführt worden, vor allem natürlich Didaktik der Weltgeschichte und Didaktik *interkulturellen* (oder *transkulturellen*) Geschichtslernens.² So hat Müller schon 1972 (Original 1964) ganz massiv eine inhaltliche Revision vorgeschlagen, bei der „Weltgeschichte und Beschreibung des Gesamtschicksals der großen außereuropäischen Kulturen in seinen Grundzügen für das 8. bzw. 11. Schuljahr“ vorgesehen sind (Müller 1972, 98), freilich nur im damals noch ganz elitären Gymnasium.

Für Indien sind z. B. in der 8. Klasse vier Stunden vorgesehen; sie sollen „Minimalkenntnisse, auf die wir im Zeitalter globaler Einheit [sic! BvB] nicht verzichten können“ (Müller 1972, 85), vermitteln und gehen weit über das hinaus, was heutige Studierende zu wissen pflegen (auch früher schon hatten Fachdidaktiker Illusionen!). Man darf sich nicht täuschen. Gerade die seit 1968 völlig abgelehnte bildungstheoretische Geschichtsdidaktik hatte eine klare Vorstellung von einem, allerdings recht eurozentrischen, weltgeschichtlichen Unterricht (vgl. z. B. Ebeling 1973, 29f., 34ff. [Original 1965]).

Der wichtigste ältere Ansatz ist zweifellos „Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens“ (Schörken 1980). Hier wird von der Erfahrung lebenspraktischer Anforderungen an die Elite (in Wirtschaft und Wissenschaft bei Verhandlungen mit Entscheidern in der Dritten Welt) ausgegangen, nicht von beginnender Inter-Kulturalität des Alltagslebens in Deutschland selbst (von den Ausländerkindern in deutschen Schulen ist noch überhaupt nicht die Rede).

Es geht also in der Problemwahrnehmung exakt um die Anfänge dessen, was wir heute (neue) Globalisierung nennen. Schörken kann sich jedoch noch nicht recht vorstellen, dass, bei überaus knapper Lernzeit, die Inhalte (Stoffe) des Geschichtslernens ausgetauscht werden könnten. Ihm geht es um die Zugriffsweisen, um eine systematische und schrittweise Entfaltung von *Empathie* und *Fremdverstehen* durch detaillierte Übungen in *Perspektiveneinnahme* und *Perspektivenwechsel*; das würde natürlich heute Kompetenzen heißen (besonders Methoden- und Orientierungskompetenzen) – und ist leider bisher uneingelöst geblieben.

Stärker an die Revision der Stoffe heran will Pöschko in „Universalgeschichte und die Entstehung der ‚Einen Welt‘“ (1994); er hat eingesehen, dass die nationale und eurozentrische Inhaltsauswahl selbst in den Schülern eine unausgesprochene mentale Voraussetzung ebenso schon enthält wie nachdrücklich bestätigt und jeweils neu schafft (wie in der vergleichenden Schulbuchforschung untersucht), eben die fälschlich wahrgenommene Geschichtslosigkeit der Welt außerhalb Europas, die zur Schimmerlosigkeit der Europäer bei gleichzeitigem Überlegenheitsdünkel führt. Bei unveränderter Lernzeit – Stundentafeln sind geronnene Siege und Niederlagen in früheren Machtkämpfen – bleiben allerdings die Spielräume recht gering.

2 Dabei kann die Frage aufgeworfen werden, ob ein globalisiertes und ein interkulturelles Geschichtslernen einfach identisch sind oder sich – bei großen Überschneidungen – unterscheiden. Das ist nicht trivial, sondern hängt vom gewählten Theorieverständnis ab. Theorien sind auch Sprachspiele und als solche weniger richtig oder falsch, sondern elegant, erhellend, eingängig, einigungsfähig usw. oder eben nicht. Bereits der Begriff

Globalisierung ist, wie oben erwähnt, mit einiger Vorsicht zu genießen. Sehr ähnliche Probleme werden – zu verschiedenen Zeiten – mit verschiedenen Termini belegt, die man, als Hermeneutiker, ineinander übersetzen, aber auch gegeneinander abgrenzen muss. Zurzeit sehe ich keinen sonderlichen Theoriegewinn in einer Unterscheidung bei der Bezeichnungen.

Pöschko diskutiert „1. die ‚one-world‘-Konzeption, 2. die universalgeschichtliche Interaktionsforschung, 3. die universalgeschichtliche vergleichende Geschichtsanalyse“, aber auch 4. „Aspekte einer Theorie der sozialen Evolution“ (Pöschko 1994, 254, 255f.) als Anregungen für die Geschichtsdidaktik. Das Ziel soll lauten: „Von der eurozentrischen zur menschheitlichen Perspektive“ (so auch der Untertitel), aber das ist noch kein Weg. Er lehnt einen „inhaltlich festgeschriebenen Kanon nationalstaatlicher Geschichte“ ab, legt sich aber nicht auf neue Themen fest, sondern empfiehlt „die Öffnung der Geschichte von den Gegenwartsproblemen her“ und ein „offenes Curriculum“ (Pöschko 1994, 261). Das bleibt etwas vage, zumal nicht geklärt wird, was denn Lehrer(innen) tun und wie sie ihre eigenen Ausbildungsgrenzen bzw. -defizite überwinden sollen.

Wesentlich lebhafter geworden ist die Debatte im Verlauf der Diskussionen über *interkulturelles Geschichtslernen* (z. B. Alavi 1998, Alavi/v. Borries 1999, v. Borries 2000, Körber u. a. 2001). Die angemahnten thematischen Wandlungen/Neuerungen werden ziemlich weit ausdifferenziert, z. B. *Kulturkontakt* (und *Kulturkonflikt*), *Fremdverstehen*, *Migration/Minderheit* (und *Massaker*), *multikulturelle Gesellschaft*, *Menschenrechte* und *Identitätsbildung* und -wandel (v. Borries 2001).

Hier wird zudem (s. Körber 2001, 16–21) klar zwischen drei Dimensionen der Interkulturalität unterschieden, nämlich: in der Themenwahl (s. o.), im Material (Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität) und im Lernprozess (Kommunikationsformen, z. B. Internetprojekte im *atlantischen Klassenzimmer*). Von diesen drei Formen darf keine einfach vergessen werden: Die drei Gesichtspunkte, nämlich Inhalte, Medien (d. h. Quellen und Darstellungen) und Methoden, dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden und sollten zueinander in ein fruchtbares Verhältnis gebracht werden. Der einschlägige Sammelband (Körber u. a. 2001) ist selbst ein Musterbeispiel dafür, indem er typisch interkulturelle Inhaltsbeispiele – jeweils von einer fachwissenschaftlichen und einer fachdidaktischen Seite beleuchtet – zugleich in möglichst handlungsorientierten Methodenzugriffen anbietet. Zum interkulturellen Geschichtslernen, wobei oft vor allem an Migrationen und Majoritäts-Minoritäts-Relationen gedacht wurde, sind noch diverse andere Sammelbände erschienen, oft aus Ringvorlesungen entstanden (z. B. Demandt 1995, Erdmann 1999, Pellens 1998, Schreiber 2001). Erst durch eine Tagung des Georg-Eckert-Instituts jedoch ist der Schwerpunkt wieder mehr auf die Globalisierung, also eine Art weltgeschichtlicher Interpretation verschoben worden (vgl. Popp/ Förster 2003), wobei freilich noch keine gemeinsamen curricularen Empfehlungen abgegeben wurden.

5 Eigene Vorschläge

Wie habe ich mich selbst in den letzten Jahrzehnten mit *universalhistorischem Geschichtslernen* auseinander gesetzt? Von Anfang an war mir klar, dass die Kolonialrelationen eine schlicht entscheidende Rolle spielen müssen; das wurde in einem dicken Unterrichtsmodell-Band „Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830“ (v. Borries 1986/92) umgesetzt. Andere Einheiten in den frauen- und umweltgeschichtlichen Praxisbänden gehen über autochthone Entwicklungen in anderen Kontinenten (v. Borries 1990/2001, 7ff., 41ff., 237ff., 2003, 15ff., 85ff., 2006, 20ff., 46ff.) oder ergänzen die frühere Kolonialeinheit (v. Borries 1990/2001, 201ff., 2003, 207ff., 2006, 105ff., 148ff., 162ff.) um wichtige Kapitel.

Das sind freilich Modelle, die ihre Kategorien nicht ausführlich explizit entfalten, sondern schon voraussetzen und praktisch einzuüben versuchen. Eine Legitimation wurde in „Normative Überlegungen: ‚Menschheitsgeschichte‘? Zur Notwendigkeit einer anthropologisch-evolutionären, umwelt- und mentalitätsgeschichtlichen Orientierung des Geschichtslernens“ versucht (v. Borries 1990, 67–110). Dabei kam es besonders darauf an, den regionalen Gesichtspunkt (Kontraste zwischen den Kulturerdteilen) mit dem typologischen (Evolutionsschritte, Durchbrüche) zu verbinden. Es muss nicht besonders betont werden, dass leider die Debatte weder in der Geschichtsdidaktik noch in den Richtlinien der Bundesländer darauf eingegangen ist.

Später wurde das Modell ergänzt zu einem „Doppelten chronologischen Durchgang“ (v. Borries 2001). Dabei waren Überlegungen zu Schwierigkeitsgraden und Lernprogression, also eine Art Vorwegnahme von Kompetenzgraduierung, ausschlaggebend. Es ist ja ein großer Unterschied, ob Kinder, die gerade selbst erst formale Operationen (im Sinne von Piaget) erlernen, Wandel und Erzählungen über Wandel in einem Sektor an handgreiflichen, d. h. leicht nachvollziehbaren Beispielen erfassen, oder ob Jugendliche, die bereits abstrakt denken können, eine evolutionäre Umwälzung einer ganzen Gesellschaft mit zahlreichen interdependenten und rückgekoppelten Erscheinungen zu re-konstruieren bzw. im Vergleich mehrerer Darstellungen zu de-konstruieren lernen.

In beiden Fällen, d. h. am Anfang wie am Ende des gedachten schulischen Spiralcurriculums, müssen unbedingt sowohl außer-europäische wie langfristig-vormoderne Beispiele erörtert werden. Globalisierung des Geschichtsunterrichts darf nicht Verkürzung auf die „Vorgeschichte der *einen* Welt“ heißen. Zur Erläuterung sollen wenigstens die evolutionären Schritte und Durchbrüche genannt werden, die als historische Unterrichts-Einheiten für die Klassen 9 und 10 vorgeschlagen wurden:

9. Klasse:

- 2.1. „Die Entstehung der Landwirtschaft“ oder „Von Sammlerinnen und Jägern zu Ackerbauern“ (Umbruch um 8000 v. Chr.)
- 2.2. „Schrift und Staat“ oder „Vom Dorf zum Großreich“ (Umbruch um 3000 v. Chr.)
- 2.3. „Rationalität in Alt-Hellas und Alt-China“ oder „Zum Mythos den Logos“ (Umbruch um 400 v. Chr.)
- 2.4. „Entdeckung und Eroberung der Welt für Europa“ oder „Von isolierten Kulturerdteilen zum frühen Weltsystem“ (Umbruch um 1500 n. Chr.)

10. Klasse:

- 2.5. „Nicht nur die Dampfmaschine!“ oder „Von Agrar- zu Industriegesellschaften“ (Umbruch um 1800 n. Chr.)
- 2.6. „Staat und Nation – Nationalstaat und Staatsnation: Das Beispiel Deutschland, Polen und Tschechien“ (Entwicklung von 1500 bis 2000)
- 2.7. „Postindustrielle Überfluß-, Freizeit-, Risiko-, Dienstleistungs- oder Informationsgesellschaft?“ oder „Grenzen des Wachstums und Innovation ohne Grenzen?“ (Umbruch um 1950 n. Chr.)
- 2.8. „Historische Wurzeln und Determinanten von aktuellen Krisenfeldern in der 'einen' und 'gespaltenen' Welt“
(Fallstudie zur Entwicklung von 1950–2000) (v. Borries 2001)

Es wird deutlich, dass in diesem Modell die *Europäisierung* als historisches Phänomen dargestellt, aber kein *Eurozentrismus* zugelassen wird (vorher thematisieren zwei Einheiten außereuropäische Beispiele). Vor allem wird die *menschheitliche* Perspektive eingenommen, nämlich die Unumkehrbarkeit eines zukunfts offenen Gesamtprozesses der Gattungsgeschichte problematisiert. Damit werden epochal-chronologische, regional-kulturelle und sektoral-systematische Gesichtspunkte bei der Themenwahl kombiniert (und der Lebensweltbezug nicht vergessen). Jedenfalls ist das Modell so gemeint gewesen.³

3 Es darf allerdings nicht vergessen werden, dass neben der Globalisierung auch die europäische Integration Konsequenzen für das Geschichtslernen nahelegt. Vor einigen Jahren habe ich einen Katalog sinnvoller bzw. nötiger Lern-Einheiten entworfen, der weiterer Überlegungen bedarf (vgl. v. Borries 2004):

- Staat und Nation, Staatsnation und Nationalstaat (am Beispiel Deutschland, Polen und Tschechien, am Beispiel Belgien, Niederlande und Luxemburg, am Beispiel Italien und Frankreich im Vergleich, am Beispiel Großbritannien und Irland, am Beispiel *christliche Balkanvölker*, am Beispiel Burgund und Schweiz ...),
- Gleichgewichtsmechanismen und Hegemoniekämpfe im europäischen Staatensystem (einschließlich der Wandlungen und des Aufkommens bzw. Überwachsens der Flügelmächte [d.h. von Leopold von Ranke zu Ludwig Dehio]),
- Europa und *die anderen* (am Beispiel des Kolonialsystems in Nordamerika oder in Südamerika, in Schwarzafrika oder in Südostasien, im Nahen Osten oder in Indien, Kolonisierung und Dekolonisierung Algeriens, ...),
- ein anderer Kulturerdteil – nicht wegen seiner Begegnungen mit Europa und zeitlos, sondern aus eigenem Recht und in geschichtlicher Entwicklung (China oder

Indien, Japan/Korea oder Hinter- und Inselindien, Islam oder Afrika),

- Migrationen und Minderheiten zwischen Gettoisierung und Assimilation (am Beispiel Deutsche in den USA, Deutsche in Rußland, Deutsche Ostsiedlung, Polen und Masuren im Ruhrgebiet, Flüchtlinge und Vertriebene nach 1945, ...),
- Ost-West-/West-Ost-Gefälle in Europa (am Beispiel Katholizismus/Orthodoxie, Türken- und Tatarenherrschaft, Aufklärung, Nationalstaats- und Demokratieentwicklung, Industrialisierung, Panlawismus, Sozialismus),
- *Modernisierung, Globalisierung, Industrialisierung oder Amerikanisierung?* (Rhythmen, Phasen, Räume und Sektoren; Ursachen, Verläufe, Steigerungen und Folgen),
- das Zusammenwachsen von Gemeinschaften, Gesellschaften und Staatswesen (*Wie organisieren zuvor getrennte Menschen ihr friedliches Zusammenleben und -wirken?* Einzelthemen wären z. B. *Vom Wyk über die städtische Schwureinung zur Reichsstadt, Die Hanse* [oder ein anderer Städtebund], *Die kolonialen Handelsgesellschaften, Siebenbürgen, Die Schweiz, Die USA, Fundamentalistische Landbau-sekten* [Hutterer, Amish und andere]).

Vgl. zu den hier vorgeschlagenen Punkten 1, 6 und 8 die Beiträge von Sylvia Mebus, Marcus Ventzke und Jakob Polak in diesem Band.

Als nächster Schritt wäre natürlich dran, das Kompetenzmodell „Historisches Denken“ (Schreiber/Körber 2006, Körber/Schreiber/Schöner 2007) und die nötige, umfassend verstandene Globalisierung des Geschichtslernens in Beziehung zueinander zu setzen. Damit allerdings wäre eine kurze Sektion bei dieser Tagung überfordert. Wir haben uns weit bescheidenere Ziele zu stecken, nämlich Überlegungen einerseits zum *bilingualen Geschichtsunterricht*, andererseits zum *Weg in den Ersten Weltkrieg*. Und genau an diesen Beispielen werden wir nachdenken müssen, wieweit dabei Kategorien der Globalisierung hilfreich sind und wieweit umgekehrt solche Themen oder Methoden zur Ausprägung von Kategorien der Globalisierung nützlich sind.

Literatur

- Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multikulturellen Gesellschaft, Frankfurt am Main 1998.
- Alavi, Bettina und Borries, Bodo v.: Geschichte, in: Hans H. Reich/ Alfred Holzbrecher/ Hans Joachim Roth (Hg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen 2000, S. 55-91.
- Borries, Bodo v.: Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492-1830, Düsseldorf 1986 (= Geschichtsdidaktik: Studien. Materialien, 36), 2. Aufl. Münster/ Hamburg 1992 (= Global, 2).
- Borries, Bodo v.: Wendepunkte der Frauengeschichte. Ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen, Pfaffenweiler 1990 (= Frauen in Geschichte und Gesellschaft, 26). Wiederabdruck: Wendepunkte der Frauengeschichte I. Über Frauen-Leistung, Frauen-Unterdrückung und Frauen-Wahlrecht. Ein Lese- und Arbeitsbuch zum An- und Aufregen, 2. veränd. Aufl. Herbolzheim 2001.
- Borries, Bodo v.: Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung (= Beiträge zur Geschichtskultur 3), Hagen 1990.
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Sigrid Weidemann/ Oliver Baeck/ Sylwia Grze kowiak/ Andreas Körber): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland (= Jugendforschung), Weinheim/ München 1995.
- Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Andreas Körber/ Oliver Baeck/ Angela Kindervater): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht (= Schule und Gesellschaft 21), Opladen 1999.
- Borries, Bodo v.: Zwischen „Wurzelsuche“ und „Verunsicherung“. Geschichtslernen für Mehrheit und Minderheiten unter interkulturellen Bedingungen, in: *Informationes Theologiae Europae. Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie* 9 (2000), S. 199-222. Wiederabdruck in: Bodo v. Borries: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage (= Forum Historisches Lernen), Schwalbach/ Ts. 2004, S. 425-452.
- Borries, Bodo v.: Überlegungen zu einem doppelten – und fragmentarischen – Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 52 (2001), S. 76-90.
- Borries, Bodo v.: Interkulturalität beim historisch-politischen Lernen – Ja sicher, aber wie?, in: Andreas Körber (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung, Münster/ New York/ München/ Berlin 2001, S. 73-96. Leicht gekürzter Wiederabdruck in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 52 (2001), S. 305-324.
- Borries, Bodo v.: Wendepunkte der Frauengeschichte II. Über Muttergöttinnen, Männeransprüche und Mädchenkindheiten. Modelle und Materialien zum Ausprobieren und Bessermachen (= Frauen in Geschichte und Gesellschaft 38), Herbolzheim 2003.
- Borries, Bodo v.: Europa im Geschichtsunterricht. Vorhandenes Schülerbewusstsein, wünschenswerte Inhalte und problematische Lernprogression, in: Georg Weißeno (Hg.): Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts (= Politik und Bildung 29), Schwalbach/ Ts. 2004, S. 214-233.
- Borries, Bodo v.: Durchbrüche von Wirtschaft und Wissenschaft – Krisen von Umwelt und Innenwelt? Versäumte Lektionen zur Ökologie- und Mentalitätsgeschichte (= Reihe Geschichtswissenschaft 51), Herbolzheim 2006.
- Borries, Bodo v.: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe (= Studien zur Bildungsgangforschung 21), Opladen und Farmington Hills 2008.
- Bronowski, Jacob: Der Aufstieg des Menschen, Stationen unserer Entwicklungsgeschichte, Frankfurt am Main 1976.

- Demandt, Alexander (Hg.): Mit Fremden leben. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart, München 1995.
- Ebeling, Hans: Zur Didaktik und Methodik eines kind-, zeit- und sachgemäßen Geschichtsunterrichts, 5. Aufl. Hannover u. a. 1973 (1. Auflage 1965).
- Erdmann, Elisabeth (Hg.): Verständnis wecken für das Fremde. Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/ Ts. 1999.
- Hobsbawm, Eric: Europäische Revolutionen 1789-1848, Zürich 1962.
- Hobsbawm, Eric: Die Blütezeit des Kapitals. Eine Kulturgeschichte der Jahre 1848-1875, Frankfurt am Main 1980.
- Hobsbawm, Eric: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, München/ Wien 1995.
- Hobsbawm, Eric: Das imperialistische Zeitalter 1875-1914, Frankfurt am Main 1995.
- Körber, Andreas (in Verbindung mit Bodo v. Borries/ Gudula Mebus/ Uwe Reimer/ Jürgen Sarnowsky) (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung, Münster/ New York/ München/ Berlin 2001.
- Körber, Andreas/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007.
- Lévi-Strauss, Claude: Rasse und Geschichte; Frankfurt am Main 1972; auch in: Lévi-Strauss, Claude: Strukturelle Anthropologie II, Frankfurt am Main 1992, S. 363-407 (Original 1952).
- Llobera, José Ramón und Claude Lévi-Strauss (als Interviewpartner): Naturvölker. Sozialsysteme im Einklang mit der Umwelt, Reinbek 1978.
- McNeill, William H.: The Rise of the West. A History of the Human Community, Chicago 1963.
- Müller, Gert: Universalgeschichte in Unterricht und Lehre, in: Hans Süssmuth, (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft?, Bd. 2, Stuttgart 1972, S. 73-105.
- Ohliger, Rainer u. a.: Integration und Partizipation durch historisch-politische Bildung, Berlin 2006.
- Osterhammel, Jürgen: Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen, München 1995.
- Osterhammel, Jürgen/ Petersson, Niels P.: Geschichte der Globalisierung. Dimensionen – Prozesse – Epochen, 2. durchges. Auflage München 2004.
- Pellens, Karl (Hg.): Migration und Integration im historisch-politischen Unterricht, Schwalbach/ Ts. 1998.
- Pöschko, Hans H.: Universalgeschichte und die Entstehung der „Einen Welt“. Von der eurozentrischen zur menschheitlichen Perspektive, in: Uwe Uffelman (Hg.): Historisches Lernen im vereinten Deutschland: Nation – Europa – Welt, Weinheim 1994, S. 252-264.
- Pohl, Kurt: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein. Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsreform im Bereich des Geschichtsunterrichts (= Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge 11), Pfaffenweiler 1996.
- Popp, Susanne/ Förster, Johanna (Hg.): Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach/ Ts. 2003.
- Schörken, Rolf: Geschichtsunterricht in einer kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens, in: Hans Süssmuth (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn 1980, S. 315-335.
- Schreiber, Waltraud (Hg.): Kontakte – Konflikte – Kooperation. Der Umgang mit Fremden in der Geschichte, Neuried 2001.
- Schreiber, Waltraud/ Körber, Andreas u. a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006.

Theoretische Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens

Andreas Körber

1 Einleitung

Interkulturelles Geschichtslernen – überkommene Mode oder Herausforderung für die Entwicklung historischer Kompetenzen?

Die Debatte um Inter- und Multikulturalität und vergleichbare Konzepte im Allgemeinen und in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik im Besonderen, um die Konsequenzen aus *Gastarbeiter*-Anwerbung, dauerhafter Immigration, Globalisierung usw. läuft seit den späten 1960er und den 1970er Jahren. Die einzelnen Schulfächer mit ihren Fachdidaktiken und auch die Geschichtsdidaktik haben diese Diskussion demgegenüber relativ spät aufgegriffen – aber auch für den Bereich des historischen Lernens ist *Interkulturalität* inzwischen nichts grundstürzend Neues mehr. Bereits in den 1990er Jahren erschienen die ersten Aufsätze zu diesem Gebiet,¹ die wegweisende Dissertation von Bettina Alavi ist inzwischen ebenfalls zehn Jahre alt (1998).² Aus etwa der gleichen Zeit stammt unser Sammelband „Interkulturelles Geschichtslernen“. Seither sind mehrere Bände zu diesem Themenkomplex sowie auch einschlägige Artikel in Handbüchern erschienen. Davon, dass dieses Thema annähernd ausreichend reflektiert und bearbeitet worden wäre, kann jedoch keine Rede sein. Das hat mehrere Gründe.

Zum einen gewinnt man den Eindruck, dass die Attraktivität der Beschäftigung mit Fragen des interkulturellen Lernens in der Fachdidaktik seit der Mitte unseres Jahrzehnts, und das heißt, nach wenigen Jahren, wieder abgenommen hat; die mit ihm bezeichnete Problematik ist zwar nicht vergessen, durchaus aber an den Rand der Reflexion gedrängt worden – nicht zuletzt auch von dem Sog, der im Bildungswesen von der PISA- und der ihr folgenden Bildungsstandards- und Kompetenzen-Debatte ausging. War also das *interkulturelle Geschichtslernen* nur eine Mode der Fachdidaktik, in welcher kurzzeitig die Problematik kultureller Heterogenität und Kommunikation ernsthaft diskutiert wurde, wenn auch ohne wirkliche Konsequenzen? Oder war es das letzte Projekt einer eher linken bis liberalen, mehr an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden und der Förderung ihrer individuellen Fähigkeiten als an der Vermittlung tradierter Bildungsgüter interessierten und deshalb sich auf eine Theorie (auch) individuellen historischen Denkens (und weniger eine materiale Geschichtsauffassung) stützenden Geschichtsdidaktik, die sich nun – nach einer frühen Phase der Thematisierung vornehmlich sozialer und politischer Ungleichheiten und ihren Folgen für historisches Lernen (*Geschichtsdidaktik als historische Sozialwissenschaft*) – den in der heutigen Gesellschaft immer bedeutender werdenden kulturellen Diversitäten zuwandte (*Geschichtsdidaktik als Kulturwissenschaft*)? War die Art und Weise, in welcher Geschichtslernen in der Einwanderungsgesellschaft thematisiert wurde, also die Fortführung der Entwicklung eines Geschichtslernens vom lernenden Subjekt aus, eines Geschichtslernens, bei dem es nicht um Herstellung von Gemeinschaft und nationalem Zusammenhalt, um Sinn- und Identitätsstiftung, sondern um Reflexion (und Balance) von Identitäten gehen sollte – einer Geschichtsdidaktik also, die in einem spezifischen Sinne idealistisch war, normativ auf die Verbesserung der Gesellschaft ausgerichtet war, indem sie sich aufklärerisch und emanzipatorisch der Demokratisierung des historischen Denkens verschrieb, und dieses durch Erweiterung der Themen (Frauen- und Geschlechtergeschichte, Geschichte von Minderheiten; Migrationsgeschichte usw.), der Perspektiven (Frauen- und Geschlechtergeschichte, Geschichte von unten, usw.) und durch die Befähigung zum selbstständigen und kritischen historischen Denken betrieb (*Geschichtsbewusstsein*)? Einer Geschichtsdidaktik aber auch, die spätestens seit PISA und der Bildungsstandards-Debatte überwunden (oder zurückgedrängt?) ist durch eine weniger idealistische, dafür *realistische* Orientierung auf überprüfbare Lerninhalte, feste Kanones und eine Rückbesinnung auf Methodik?

1 Ich denke etwa an Hans Göpfert: National-orientierte Erziehung oder interkulturelles Verstehen durch Freie Bildung?, in: Michele Borrelli (Hg.): Zur Didaktik interkultureller Pädagogik, T. 1: Systematik – Geschichtsdi-daktik – Geschichtsunterricht – Sprachdi-daktik – Deutschdidaktik, Baltmannsweiler 1992, S. 64–81 und Walter Fürnrohr: Inter-kulturelle Erziehung im Geschichtsunter-richt am Beispiel der Osmanen im Südosten

Europas, in: ebd., S. 82–107.

2 Bettina Alavi: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdi-daktische Studie zur Modifikation des Ge-schichtsunterrichts aufgrund migrationsbe-dingter Veränderungen (= Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikul-turalität, 9), Frankfurt am Main 1998.

Ein oberflächlicher Blick auf gegenwärtige *policy papers* und Richtlinien mag diesen Eindruck erwecken. *Bildungsstandards* einiger Bundesländer und vor allem des Geschichtslehrerverbandes verschreiben sich voll dem skizzierten Trend und scheinen ihn fest zu verankern. Die Debatte um Bildungsstandards hat zum Beispiel dazu geführt, dass neuerdings im *Kerncurriculum* der Sekundarstufe I in Niedersachsen und in den *Bildungsstandards* des Geschichtslehrerverbandes³ klassische Inhaltskataloge national- und politikgeschichtlicher Ausrichtung weitgehend ohne Berücksichtigung innovativer Themen- und Fragefelder wie Umweltgeschichte, Mentalitätsgeschichte, Frauen- oder gar Geschlechtergeschichte und eben auch weitgehend ohne Berücksichtigung außereuropäischer Geschichte, Migrationsgeschichte und schon gar ohne Thematisierung kultureller Perspektiven und interkultureller Sichtweisen festgeschrieben wurden. Andererseits jedoch ist – neben ebenfalls zu findenden gegenläufigen Tendenzen einer sogar verstärkten Orientierung auf die Entwicklung von Fähigkeiten offenen historischen Denkens in Richtlinien⁴ – die Arbeit an Fragen des interkulturellen Geschichtslernens nie ganz abgebrochen und hat die eigentlich beabsichtigte Fundierung von *Bildungsstandards* durch Kompetenzmodelle, d. h. durch Konzepte individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten, eine Anschlussfähigkeit an die frühere Debatte gesichert und vielleicht gar eine weitere Schärfung der Konzepte vorbereitet:

Indem *interkulturelles Lernen* nicht (mehr) über eine Modernisierung der Inhalte und die Formulierung allgemeiner Prinzipien konzipiert wird, sondern die von Einzelnen in der inter- und multikulturellen, besser: der kulturell heterogenen, posttraditionalen Gesellschaft benötigten Fähigkeiten in den Mittelpunkt gerückt werden, kann der seit PISA erfolgte *Rollback* umgangen und können die in Geschichtsdidaktik und interkultureller Pädagogik zuvor erarbeiteten Ideen produktiv aufeinander bezogen werden. Es gilt demnach, mit dem innovativen und progressiven Zugriff der *neueren* Geschichtsdidaktik (etwa seit ihrer Emanzipation als eigenständige Disziplin Ende der 1970er) die durch die kulturelle Heterogenisierung neu entstandenen und verschärften Herausforderungen für unsere Gesellschaft weiterhin anzugehen und dazu die innovativen Konzepte der Kompetenzorientierung (nicht aber der Standardisierung) nutzbar zu machen. Richtig aufeinander bezogen können beide dazu beitragen, die noch uneingelösten Ziele einer durchaus emanzipatorisch zu denkenden Befähigung jedes Einzelnen besser zu erreichen und gleichzeitig sicherzustellen, dass aus der Autonomisierung des Einzelnen nicht eine oft befürchtete *Atomisierung* der Gesellschaft wird: Posttraditionale (Girmes) und heterogene Gesellschaften können sich nicht (mehr?) darauf verlassen, dass tradierte Orientierungen von allen Mitgliedern mehr oder weniger übernommen werden und somit bestimmte Gemeinsamkeiten entstehen; sie sind vielmehr darauf angewiesen, dass alle ihre Mitglieder die Fähigkeit besitzen (und erwerben), immer wieder und immer wieder neu mit Differenz in Perspektive, Werten, Sach- und Werturteilen und den daraus resultierenden oder darauf basierenden Identitäten und Handlungen umzugehen – und zwar auf eine Art und Weise, die diese Vielfalt nicht verteufelt und zu vereinheitlichen sucht, sondern die sie wertschätzt und zu nutzen weiß. Im Blick auf historische Orientierung bedeutet das, dass die Mitglieder der heterogenen Gesellschaft in die Lage versetzt werden müssen, sich als Individuen nicht nur im Rahmen einer weitgehend gegebenen Kontinuitätsvorstellung zu verorten und entsprechend zu handeln, sondern sich in einem gesellschaftlichen Feld unterschiedlicher Vorstellungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und ihres Zusammenhanges zurecht zu finden. Dies erfordert Kompetenzen eines historischen Denkens, das selbst interkulturell ist.

In diesem Beitrag versuche ich daher, mit Hilfe einer doppelten theoretischen Perspektive die Schnittfläche zwischen (inter-) kulturellem und historischem Denken so zu strukturieren, dass über entsprechende Kompetenzformulierungen diskutiert werden kann.

3 Vgl. Verband der Geschichtslehrer Deutschlands: *Bildungsstandards Geschichte*. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgang, Schwalbach/ Ts. 2006; Karl Heinrich Pohl: *Bildungsstandards im Fach Geschichte*. Kritische Überlegungen zum Modellentwurf des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD), in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 11 (2008), S. 647-652; Martin Stupperich: *Der Modellentwurf Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*. Eine Antwort auf die Thesen von Karl Heinrich Pohl, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 11 (2008), S. 653-661.

4 Vgl. die wegen der dort anstehenden Schulstruktureform zurückgezogenen Hamburger Rahmenplanentwürfe. Der sächsische Lehrplan Geschichte für die Mittelstufe Gymnasium von 2004/2007 ist in dieser Hinsicht durchgewachsen. An mehreren Stellen finden sich echte Denk- und Beurteilungsaufgaben (in Klasse 5 etwa zum Beinamen Alexander *der Große*; in Klasse 6 in Form von Längsschnittvergleichen). Diese stehen neben solchen, bei denen lediglich das Kennen vorgegebener Deutungen verlangt wird (z.B. zu Rom). Vgl.: *Lehrplan Gymnasium Geschichte*, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus 2004/2007, Dresden 2004/2007, Klassenstufe 5, S. 10ff.

2 Interkulturelles historisches Denken als doppelte Kontingenzbewältigung

Meine Grundthese in diesem Beitrag lautet, dass interkulturelles historisches Denken und Lernen nicht nur in einer Betrachtung von *interkulturellen* Ereignissen, Strukturen und Prozessen der Vergangenheit mit den Mitteln *einheimischen* historischen Denkens (Interkulturalität in der Themenwahl) bestehen darf. In einem älteren Beitrag habe ich bereits argumentiert, dass dabei kulturelle Perspektiven durch Auswahl und Präsentation von Quellen und Darstellungen aus mehreren *Kulturen* einzubringen sind (also Interkulturalität in der Materialauswahl), und dass der Denk- und Lernprozess selbst die heutigen kulturell bedingten Perspektiven offenlegen muss, indem die Lernenden nicht auf bestimmte Kulturperspektiven festgelegt werden (Kulturalisierung), die vorhandenen Perspektiven aber sichtbar gemacht und thematisiert werden (Interkulturalität im Lernprozess).⁵

In diesem Beitrag möchte ich nun einen weiteren Aspekt thematisieren. Es geht darum, dass interkulturelles historisches Denken und interkulturelle historische Kompetenz als Befähigung dazu, als eine zweifache Befähigung zur Kontingenzbearbeitung zu denken ist. Grob ausgedrückt, reicht es weder aus, mit Hilfe historischen Denkens Kultur(en) und ihren Begegnungen friedfertiger und gewaltsamer Art in ihrer zeitlichen Dimension zu bedenken, noch ist es hinreichend, mit Kulturkonzepten die Vergangenheit(en) und Geschichten von Völkern mental zu sortieren.

Die These dieses Aufsatzes lautet, dass erst dann wirklich interkulturelles historisches Denken entsteht, wenn die Dimension zeitlicher wie diejenige kultureller Kontingenz und ihrer denkenden Bearbeitung aufeinander bezogen werden.

Zur Elaborierung und Begründung dieser These wird im Folgenden zunächst das in der Geschichtsdidaktik bekannte Modell der Bewältigung zeitlicher Kontingenz durch historisches Denken kurz referiert (2.1). In einem zweiten Schritt (2.2) wird in analoger Weise Kulturalität als Dimension von Kontingenz präsentiert und ein Modell ihrer Bewältigung durch Sinnbildung präsentiert. Schließlich wird das Zusammenwirken beider thematisiert (3), bevor abschließend das Konzept der *interkulturellen historischen Kompetenz* umrissen und Möglichkeiten ihrer Förderung im Geschichtsunterricht diskutiert werden (4).

2.1 Historisches Denken als Kontingenzbewältigung unter Anwendung von Sinnbildungsmustern

Wie bereits durch Jörn Rüsen und Jakob Burckhard argumentiert, entstehen Notwendigkeit und Möglichkeit menschlichen Handelns daraus, dass die zukünftigen Zustände weder mit den gegenwärtigen identisch bleiben (Invarianz) oder durch ihrerseits invariable Gesetzmäßigkeiten determiniert sind noch in völliger Freiheit und Zufälligkeit unvorhersehbar entstehen. Kontingenz ist somit ein für das historische Denken wesentliches Konzept und dies in mehrfacher Hinsicht.

Kontingenz ist zunächst ein Konzept des historischen Denkens insofern, als es selbst dieses Denken motiviert.

Aus der Tatsache, dass wir die Zukunft nicht erkennen können, ergibt sich zum einen eine Unsicherheit für unser aller Handeln: Wenn ich nicht sicher sein kann, wie sich das *Morgen* aus dem *Heute* entwickelt – wie kann ich dann planen? Ich benötige zum Handeln eine Vorstellung davon, wie das Morgen aussieht – nicht vollständig, aber belastbar. Die Er-

5 Vgl. Andreas Körber: Geschichte und interkulturelles Lernen. Begriffe und Zugänge, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52 (2001), S. 292-304, Andreas Körber: Interkulturelles Geschichtslernen – eine Einführung, in: Andreas Körber (Hg.):

Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze (= Novemberakademie, 2), Münster 12001, S. 5-25.

fahrung Wilhelm Buschs, „erstens kommt es anders, und zweitens, als man denkt“,⁶ müsste uns paralysieren.

Zum anderen würde uns die vollständige Erkenntnis der Zukunft jeglichen Spielraum zum Handeln nehmen. Wir wären determiniert.⁷

Zwischen diesen beiden Extrema, der absoluten Unverfügbarkeit der Zukunft einerseits, die unsere Pläne ins Leere laufen ließe,⁸ und der absoluten Festgelegtheit der Zukunft andererseits, die uns zu Sklaven machte, spannt sich der Zustand der *Kontingenz*,⁹ zu dessen Bewältigung historisches Denken die sinnvolle Operation ist:

Um eine belastbare, wenn auch nicht absolute, Vorstellung vom Morgen, von der Zukunft, zu erlangen, ist es somit sinnvoll, sich anzuschauen, wie das Heute aus dem Gestern geworden ist, und diese Erkenntnis in die Zukunft zu extrapolieren. Historisches Denken ist so die Konstruktion einer Vorstellung von Kontinuität, welche die Kontingenz bewältigt, relative Sicherheit schafft, aber Freiheit bewahrt.¹⁰

Historisches Denken antwortet also auf zeitliche Kontingenzerfahrungen, auf die Einsicht, dass es durchaus einen Unterschied ergibt, in welcher Zeit man lebt und handelt, dass die Bedingungen und Entwicklungen in dieser Welt überzufällig sind, aber eben nicht vollständig von dem geprägt wurden und werden, was bisher geschehen ist.

Hier kommt Kontingenz in einem zweiten Sinne ins Spiel des historischen Denkens, nämlich als Charakteristikum derjenigen Zusammenhänge, die historisch denkend betrachtet werden. Es dient hier als *explanans*, also als ein Erklärungsmodell für Ereignisse und Strukturen. Es ist als solches dem verwandten Muster des *Zufalls* deutlich überlegen. Daraus folgt nicht, dass *Zufälligkeit* im Sinne der *von dem oder den Handelnden* nicht vorhersehbaren und nicht verfügbaren Unterbrechung oder Störung ihrer Planungs- und Handlungsrelationen keinen Platz in historiographischen Erklärungen fände. Dass jedoch ganze (Groß-) Ereignisse oder gar der historische Zusammenhang insgesamt mit dem Konzept des *Zufalls* erklärt werden könnten oder müssten, entspräche einer Kapitulation des Orientierungsversuchs vor der Komplexität. Auch hier ist die Determination, die Vorstellung historischer Gesetzmäßigkeit, der die Orientierung ebenso behindernde, der sie unmöglich machende Gegenpol: Wenn Ereignisse und Handlungen in zwingender Notwendigkeit auf- und auseinander folgen und somit vollständig aus dem Vorhergehenden zu erklären sind, eröffnet ihre Reflexion keine Möglichkeit, Schlussfolgerungen für eine Gegenwart zu ziehen, die anders lauten könnten, als sich dem Strom der sowieso stattfindenden Ereignisse hinzugeben.

Historisches Denken entsteht somit aus der Erkenntnis, dass unsere gegenwärtige Situation weder völlig zufällig noch völlig determiniert ist, aus der Wahrnehmung zeitlicher Kontingenz der Gegenwart, und kann sich deshalb mit den extremen Konzepten *Zufall* und *Notwendigkeit* auch als Erklärungsmuster nicht begnügen. *Kontingenz* in zeitlicher Hinsicht ist somit *Motivation* und (*dieses Muster in Gang haltender*) *Beweggrund* des historischen Denkens und steckt zudem den Rahmen für die Erklärungsmuster ab.

Historisches Denken sucht etwa nach Antworten auf die Frage, was es für unser Denken und Handeln bedeutet, dass wir nicht vor mehr oder weniger vielen Jahren leben, aber auch nicht erst in der Zukunft:

6 Vgl. Jörn Rüsen: *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung* (= Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1515), Göttingen 1986, S. 35.

7 „Ob wir uns das Bild eines einzelnen vorstellen, der z. B. seinen Todestag und die Lage, in der er sich dann befinden würde, voraus wüßte, oder das Bild eines Volkes, welches das Jahrhundert seines Untergangs vorauskennte, beide Bilder müßten als notwendige Folge zeigen eine Verwirklichung allen Wollens und Strebens, welches sich nur dann völlig entwickelt, wenn es 'blind', d.h. um seiner selbst willen, den eigenen inneren Kräften folgend, lebt und handelt. Die Zukunft bildet sich ja nur, indem dies geschieht, und wenn es nicht geschähe, so würde auch Fortgang und Ende des Menschen oder Volkes sich anders gestalten. Eine voraus gewußte Zukunft ist ein Widersinn.“ Jacob Burckhardt: *Weltgeschichtliche Betrachtungen*. Erl. Ausg., hg. v. Rudolf Marx (= Kröners Taschenausgabe, 55), Stuttgart 1978, S. 14. Vgl. dazu Karl Löwith: *Weltgeschichte und Heilsgeschehen: die theologischen Voraus-*

setzungen der Geschichtsphilosophie, Stuttgart 1953, S. 18.

8 „Zeit wird als ein [...] Hemmnis von Handeln erfahren, wenn sie sich als eine dem Menschen widerfahrende Veränderung seiner Welt und seiner selbst präsentiert, die er als solche nicht beabsichtigt hat, der er aber Rechnung tragen muß, wenn er seine Absichten verwirklichen will. [...] Inbegriff einer solchen Störung, die durch eine eigene Deutungsanstrengung beseitigt werden muß, ist die Kontingenz.“ Jörn Rüsen: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft* (= Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1489), Göttingen 1983, S. 57.

9 Für eine intensive Auseinandersetzung mit den Konzepten *Zufall* und *Kontingenz* im historischen Denken siehe nun die sehr instruktive Arbeit von Arnd Hoffmann: *Zufall und Kontingenz in der Geschichtstheorie*. Mit zwei Studien zu Theorie und Praxis der Sozialgeschichte (= Studien zur europäischen Rechtsgeschichte, 184), Frankfurt am Main 2005.

10 Wäre die Gegenwart aus dem Vergangenen (weiter S. 30)

- Wer sind wir in zeitlicher Hinsicht und was bedeutet uns das? Inwiefern ist es für mich, für mein Bild von der Welt, in der ich lebe, wie für mein Bild von mir selbst, von Bedeutung, dass ich ein Mensch des 20./ 21. Jahrhunderts bin, nicht ein Mensch des Mittelalters, nicht jemand, der etwa im Jahre 2525 lebt?
- Was ist dieses Jahrhundert, was ist meine Gegenwart für eine Zeit? Es wäre unplausibel, zu behaupten, dass es völlig egal für dieses Verständnis sei, was zuvor passiert ist – es wäre aber ebenso unplausibel zu behaupten, dass diese Vergangenheit mir keinerlei Wahl lässt bei der Vorstellung des Ich und des Wir, des Heute und des Morgen.

Diese Notwendigkeit des eigenständig reflektierenden Denkens ist die Bedingung der Freiheit der Handlungen. Historisches Denken als Blick in die Vergangenheit zum Zwecke der Sinnbildung sucht also nicht nach der einen, deterministischen Wahrheit, sondern nach einem Kontinuitätssinn, der uns Halt gibt, aber auch Freiheit lässt. Er ist nicht gegeben, sondern zu denken.¹¹

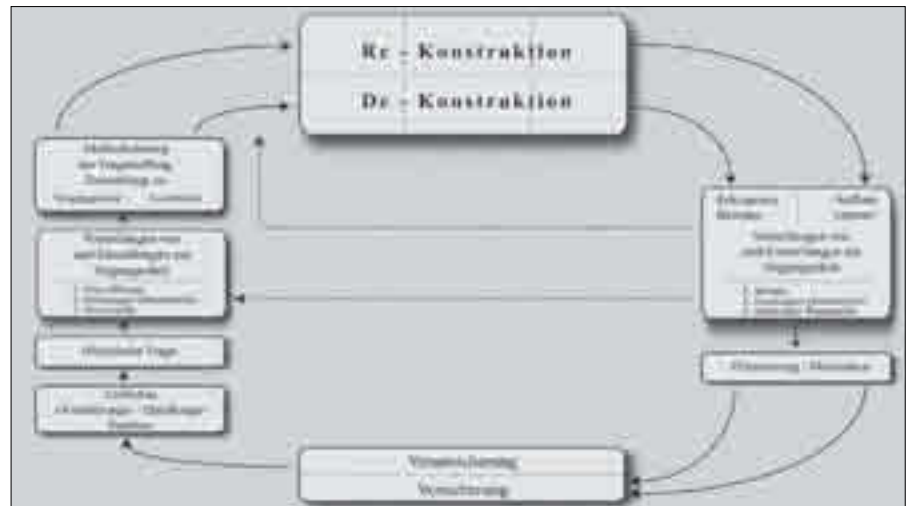


Abb. 1:
Das Prozessmodell historischen Denkens.
Nach Hasberg/Körber (2003), S. 187

Diese historische Orientierung ist als Prozess zu denken (Abb. 1). Für unseren Zusammenhang ist daran ein Aspekt besonders wichtig, nämlich die Doppelung der Operationen in Re-Konstruktion und De-Konstruktion, also in die narrative Erstellung eigener Aussagen über Geschichte und die Erstellung eigenen (neuen) Sinns einerseits und die Analyse fremder Geschichten auf ihre narrative Konstruktion, d. h. auf ihre Orientierungs- und Sinnbildungsfunktion, andererseits.

Beide Operationen rekurren bei der Herstellung einer Kontinuitätsvorstellung auf eine wohl begrenzte Anzahl grundlegender Formen, mit denen Zusammenhänge zwischen Zeiten und mit der Gegenwart hergestellt werden. Mehrere Formen solcher Sinnbildungsmuster sind in der Geschichtsdidaktik diskutiert worden. Die am weitesten verbreitete Dif-

(Fortsetzung von S. 29)

völlig erklärbar (determiniert), wäre auch die Zukunft aus der Gegenwart und derartigen Gesetzmäßigkeiten vollständig ableitbar – unser je eigenes Verhalten eingeschlossen. Von *Handeln* kann dann keine Rede mehr sein, eine Reflexion auf Möglichkeiten und Absichten wäre sinnlos. Wir wären Automaten ohne jegliche Freiheit. Das andere Extrem, dass die Zukunft sich jeweils völlig zufällig neu entwickelt, würde uns paralisieren, weil wir keinen Anhaltspunkt hätten, womit wir rechnen können. Gerade weil unsere Absichten und Intentionen sich auf eine zukünftige Welt richten, die Rahmen und Bedingungen des Handelns setzt, nicht zuletzt durch das Wollen und Handeln Anderer, benötigen wir eine Vorstellung davon, wie diese Rahmenbedingungen aussehen. Historisches Denken

ist nun diejenige mentale und intellektuelle Strategie, welche durch Reflexion der Wandlungen und Veränderungen in Vergangenheit zu ergründen versucht, wie angesichts der Erkenntnis, dass die Zukunft nicht determiniert ist, dennoch plausibler Weise Zukunft erwartet werden kann.

¹¹ Dies ist auch der Grund, warum die von Sprachkritikern und Verfechtern *richtiger* deutscher Sprache oft eingeforderte Formulierung, etwas *haben* Sinn anstelle des als Anglizismus verpönten, etwas *machen* Sinn, problematisch ist. Erstere unterstellt, vielleicht im Sinne idealistischer deutscher Philosophie mit ihrer Orientierung auf das *Wesen* einer Sache, diesen gegebenen Sinn, den historisches Denken, das nicht materiale Geschichtsphilosophie sein will, eben nicht anerkennen kann.

ferenzierung von Jörn Rüsen¹² wurde vor einigen Jahren von Bodo von Borries erweitert. Sie ist in Abb. 2 in einer nochmals erweiterten Fassung wiedergegeben. Historisches Denken ist somit eine Strategie zur Orientierung menschlichen Denkens und Handelns in zeitlicher Hinsicht. Es antwortet auf Probleme der Interpretation zeitlicher Veränderungen.

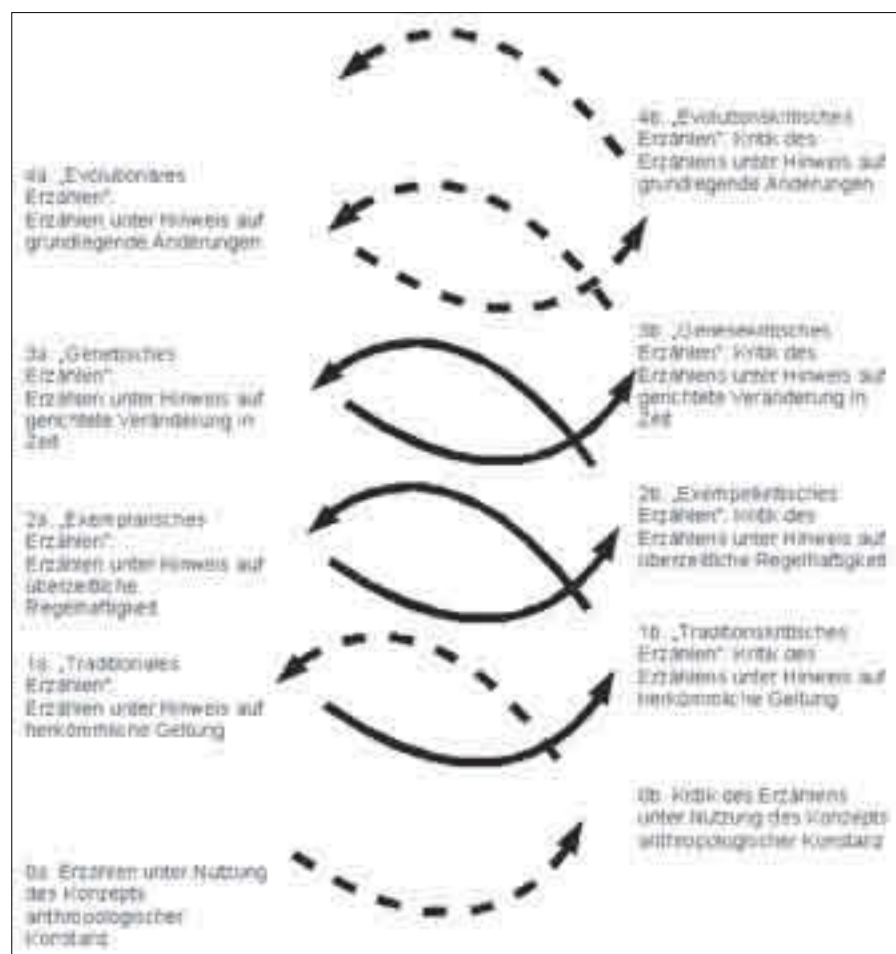


Abb. 2:
Sinnbildungsmuster nach Rüsen (1983, 1986)
mit Erweiterungen durch v. Borries (1988) und
eigenen Zusätzen

Dies ist aber nicht die einzige Dimension, in welcher menschliches Handeln erfolgt, und in welcher denkende und handelnde Menschen Kontingenz bearbeiten müssen.¹³ Andere sind etwa politische Kontingenz, d. h. die Wahrnehmung unterschiedlicher Chancen von Menschen, die Verbindlichkeit bestimmte Entscheidungen und Regeln zu beeinflussen. In

12 Zunächst: Jörn Rüsen: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Reinhart Koselleck/ Heinrich Lutz/ Jörn Rüsen (Hg.): Formen der Geschichtsschreibung (= Beiträge zur Historik, 4389), Orig. Aufl. München 1982, S. 514-605 (mehrfach überarbeitet). Ein anderes Modell: Hans-Jürgen Pandel: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Marco Demantowsky/ Bernd Schönemann (Hg.): Neuere geschichtsdidaktische Positionen (= Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte zur und historischen Didaktik, 32), Bochum 2002, S. 39-56.

13 Friedrich Jaeger hat vor nunmehr acht Jahren in einem Vortrag den Gedanken ausgeführt, dass diese historische Sinnbildung durch historisches Denken letztlich nur eine Form von Orientierung des Seins und des Handelns angesichts von Kompetenz ist neben einer Reihe anderer, die jeweils

mehr oder weniger eine kulturwissenschaftliche Disziplin bzw. eine *Domäne* ausmachen. Neben der historischen Orientierung gibt es so etwa die räumliche Orientierung, die Domäne der Geographie, die politische, welche sich mit der Gestaltung und der Herstellung von Verbindlichkeit von Entscheidungen und Regeln in Gesellschaften befasst, die soziale und eine Reihe weiterer. Immer geht es um Sinnbildung angesichts wahrgenommener Kontingenz. Dirk Lange hat in seiner Dissertation nach dem Vorbild der narrativistischen Geschichtstheorie Jörn Rüsen die politische Sinnbildung als Sinnbildung angesichts wahrgenommener Kontingenz der politischen Machtverhältnisse modelliert, nämlich der Wahrnehmung der Beschränkung eigener Handlungsfreiheit durch verbindliche Entscheidungen sowie der
(weiter S. 32)

dieser Dimension besteht Bedarf an Sinnbildung durch die Anwendung von Legitimationskonzepten, welche die Frage beantworten, unter welchen Bedingungen und inwieweit Entscheidungen und Regelungen von Problemen, die offenkundig nicht in allgemeiner und gleicher Beteiligung getroffen wurden, Verbindlichkeit für alle beanspruchen können (vgl. dazu Lange 2004). Eine weitere Kontingenzdimension ist etwa die räumliche, welche die Frage nach der Bedeutung unterschiedlicher Lokalisationen und Lozierungen zu bearbeiten hat (Domäne der Geographie) oder auch religiöser Kontingenz (das Verhältnis des handelnden Menschen zu höheren Instanzen, ihrem Willen, ihrer normativen und/oder Anleitungsfunktion betreffend) und viele weitere.

2.2 Kulturelle Kontingenzbewältigung

Eine gesellschaftlich und für den Geschichtsunterricht bedeutsame Dimension der Kontingenz in der heutigen Zeit wird mit dem Konzept *Kultur* bearbeitet. Sie sei im Folgenden skizziert.

Kulturelle Kontingenz

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die oben bereits angedeutete These, dass der Begriff *Kultur* (im Singular oder im Plural) ebenfalls auf eine eigene Form der Kontingenzwahrnehmung reagiert – wie *Geschichte* und *Politik* und andere Domänen auch. Kontingent ist in kultureller Hinsicht, dass Menschen unterschiedlicher Herkunft (nicht nur räumlicher, sondern auch sozialer etc. Art) verschiedene Ausprägungen von Lebensäußerungen gemeinsam haben und sich in ihnen von anderen unterscheiden, ohne dass man sicher sagen kann, dass jemand diese Form der Lebensäußerung zwingend so vollziehen muss, wie sie/er es tut, noch, dass sie/er darin völlig frei wäre. Das betrifft eine Unmenge verschiedenster manifester Lebensäußerungen, vom Wohnen (ob in Zelten und mobil oder aber in festen Unterkünften stationär) über das Essen, über Gewohnheiten des Alltags bis hin zu mentalen Ausprägungen, wie Rechts- und Moralvorstellungen, sowie solchen des Glaubens etc.

Es ist unsere eigene Erfahrung, dass man die meisten Dinge, die wir tun, auch anders tun könnte, ja dass es viele Menschen gibt, die sie *tatsächlich* anders tun als wir. Aber ebenso, wie wir diese Dinge nicht willkürlich, nicht ohne Grund, so tun, wie wir es tun, so müssen wir anerkennen oder zumindest unterstellen, dass andere Menschen ihre Gründe haben für ihre Weise, ihr Leben zu leben. Hinzu kommt, dass diejenigen Menschen, die uns selbst räumlich, sozial und in anderer Hinsicht nahe sind, vieles eher so tun wie wir, während diejenigen, die uns fernstehen, andere Gewohnheiten zu haben scheinen. Dabei spielen der Ort, an dem, und die Zeit, in der wir leben, offenkundig nicht die entscheidende Rolle bei der Bestimmung unserer Lebensweise, denn es gibt *unter uns* Menschen, die eben anders leben. Und schließlich gibt es offenkundig auch einen gehörigen Grad von Freiheit des Individuums, der es Menschen etwa ermöglicht, sich *nonkonventionell* zu verhalten, denn weder bei uns noch in anderen Gruppen leben die Menschen nur konform.

Kulturelle Kontingenz ist also die Erfahrung, dass Menschen unterschiedlich leben, dass sie dieses überwiegend, nicht aber notwendig, in vergesellschafteter Form tun. Die Erfahrung beinhaltet aber noch zwei weitere Elemente, die zueinander in Spannung stehen. Zum einen ist dies die Erkenntnis, dass die Menschen bei aller Unterschiedlichkeit doch einer Gattung angehören und zusammenleben können und gar müssen. Vorstellungen, dass ein solches Zusammenleben unmöglich wäre, werden durch mannigfache Erfahrungen gelingenden Zusammenlebens Lügen gestraft. Damit ist nicht gesagt, dass *jedes* derartige Zusammenleben immer gelingt – aber als möglich hat es sich erwiesen. Die Vorstellung eines *notwendigen* Zusammenlebens dagegen erschließt sich erst aus dem (letztlich philosophischen) Rückgriff auf die Kategorie Menschheit und die Bestimmung einer Universalität dieses Menschheitsbegriff, dem zufolge ein Überleben eines Teils der Menschen nur auf Kosten eines anderen moralisch nicht hinnehmbar ist. Der zweite Aspekt der Erfahrung kultureller Kontingenz ist demgegenüber, dass diese durch historische Erfahrung und wertbezogenes Denken zu gewinnenden Einsichten keineswegs so evident

(Fortsetzung von S. 31)

eingeschränkten und zudem oft ungleichen Einflussmöglichkeiten auf solche Entscheidungen. Er unterscheidet auch hier Sinnbildungsmuster, die uns hier nicht im Einzelnen interessieren müssen, und reflektiert dann über den Zusammenhang historischer und politischer Sinnbildung. So kommt er zu zwei Denkrichtun-

gen, die er *politikgeschichtlich* und *geschichtspolitisch* nennt: Erstere reflektiert den Gebrauch historischen Denkens im Bereich der Politik (etwa wie bei Norbert Freis *Vergangenheitspolitik*), letztere die politische Reflexion über Verbindlichkeit historischer Deutungen und ihrer Legitimation (Geschichtspolitik auch im eingeführten Sinne).

sind, dass sie allen Menschen eigen wären. Vielmehr empfinden Menschen (auch ohne dadurch bereits böse zu sein) kulturelle Andersartigkeit oftmals durchaus als Bedrohung für ihr eigenes Sein.

Kulturelle Kontingenz besteht also in etwa in denjenigen Uneindeutigkeiten – und (inter-) kulturelles Denken, (inter-) kulturelle Sinnbildung in ihrer Bearbeitung –, die in folgenden Fragen zum Ausdruck kommen:

- Wie ist es zu erklären (*wie kommt es?*), und
- was bedeutet es für mich und uns (*was folgt daraus?*),

dass Menschen – bei gleicher Ausstattung ihrer Umwelt und zur gleichen Zeit – weder uniforme Maschinen sind, die alles das, was zum Leben nötig ist, gleichförmig tun, noch völlige Individualisten, deren Lebensvollzüge jeweils völlig verschieden ausfallen können oder aber innerhalb von gemeinsam lebenden Gruppen zufällig verteilt sind?

Auch bei der denkenden Bearbeitung der so formulierten Kontingenz lassen sich – wie für die Sinnbildung über Zeiterfahrung – unterschiedliche Sinnbildungsmuster ausmachen, die identifiziert und schließlich auf ihr Verhältnis zu Mustern historischer Sinnbildung hin befragt werden können. Dabei interessiert in unserem Zusammenhang weniger die Frage nach der Anzahl und der korrekten, plausiblen Fassung dieser Sinnbildungsmuster als vielmehr die Frage, inwiefern die derart strukturierte theoretische Konzeption kulturellen und interkulturellen Denkens hilft, die Zusammenhänge mit historischem Denken zu klären.

Die folgende Systematisierung stellt also nur einen ersten Versuch dar, unterschiedliche Bewältigungsformen kultureller Kontingenz begrifflich zu fassen. Wie auch bei den historischen Sinnbildungsmustern ist weder die Auflistung als vollständig und abschließend zu verstehen noch aus ihr zu schließen, dass die so formulierten Typen in der Wirklichkeit kulturellen Denkens in genau diesen, eher idealtypisch gedachten Formen vorkommen oder sich gegenseitig ausschließen. Vielmehr ist es auch hier sehr wahrscheinlich, dass sowohl Kombinationen vorkommen als auch situativ zwischen Mustern gewechselt wird, die ihrer Logik zufolge in einem Spannungsverhältnis, wenn nicht gar im Widerspruch zu einander, stehen. Ebenso sind Varianten denkbar.

- Als eine Extremform kultureller Sinnbildung kann die Vorstellung ewiger und grundsätzlicher Gleichheit aller Menschen angesehen werden. Als Beschreibung der Oberflächenphänomene erscheint sie untauglich. Die Vorstellung, dass unterhalb der sichtbaren Unterschiede der Menschen eine gemeinsame und unwandelbare Natur gegeben ist, ist in der Anthropologie durchaus bekannt und hat in die Geschichtstheorie Eingang gefunden, etwa in Varianten materialer Geschichtsphilosophie wie auch in der Geschichtsdidaktik, wo sie als Interesse am *ewig Menschlichen* in der Geschichte firmiert (so im *statisch-anthropologischen Ansatz* der 1950er Jahre), der in der Geschichte eine Beispielsammlung für die Bedingungen und Formen dieser einen menschlichen Existenz sieht und den Schülern eben an Hand der Geschichte dieses Menschentum selbst nahe bringen wollte.
- Das gegenteilige Extrem wäre die Vorstellung vollständiger Individualität aller Ausprägungen von Lebensäußerungen, d. h. die Leugnung oder besser (weil neutraler) Nichtanerkennung aller Sozialisations- und Enkulturationseffekte, aller Gemeinsamkeit von Menschen auf der Grundlage von Interaktion.

Beiden Extremformen ist gemeinsam, dass sie nicht etwa die wahrgenommene Kontingenz bearbeiten, sondern sie vielmehr in die eine oder andere Richtung auflösen. Zwischen ihnen spannt sich der eigentliche Kontingenzzraum auf und finden sich spezifisch kulturelle Sinnbildungsmuster. Möglich erscheinen Orientierungen hierin mindestens durch folgende Sinnbildungsmuster:

- durch das Konzept von Natur aus vorgegebener Gruppierungen der Menschen in *Rassen*, *Ethnien* etc. Diese wären unwandelbar und würden sich durch die Geschichte hindurch aufrecht erhalten. Einige rechtsradikale Konzepte, etwa unabhängig voneinander entstandener Menschengruppen, gehören hierher. Diese können zum einen als prinzipiell gleichwertig gedacht werden, wobei aber jegliche Vermischung und Vermengung abgelehnt wird (*Ethnopluralismus*), oder auch wertbehaftet ethnozentrisch, so dass die eigene Gruppe als anderen überlegen gilt;
- durch die Vorstellung, dass *Kulturen* verschiedene, aber prinzipiell gleichwertige Ausprägungen gemeinsamer Merkmale an natürlichen Gegebenheiten darstellen. *Kulturen* sind demnach Folgen von Anpassungsvorgängen. Übertritte erscheinen grundsätzlich möglich (Migration); da die regionalen Kulturen aber als Optimierungen gelten, folgt daraus eine Assimilierungsforderung (*Hier bei uns ist das so*);

Kulturelle Sinnbildungsmuster

- durch die Vorstellung, dass Kulturen letztlich durch transzendente Autoritäten geprägt – also religiös fundiert – sind;
- durch die Vorstellung, dass Kulturen Prozesse politischer Vergesellschaftung und verbindlicher Entscheidungen und somit nicht optimierte Anpassungen an die äußere Umwelt, aber jeweils teilloptimierte Gestaltungen gemeinsamer Entscheidungen und Strukturen sind. Sie wären grundsätzlich wandelbar, aber die jeweilige Mehrheit hätte das Vorrecht. Anpassung und Integration sind hier die Folgerungen.
- Auch die Vorstellung der prinzipiellen Gleichheit und Gleichwertigkeit von Kulturen und der Möglichkeit des Zusammenlebens in einem Raum (Multikulturalismus) gehört hierher.

Viele dieser Muster rekurren auf die Vorstellung in sich geschlossener *Kulturen* (im Plural) nach Herder. Ob als vorgegeben oder als geworden gedacht – dieses Konzept strukturiert die wahrgenommenen Unterschiede der Lebensäußerungen durch Reduktion auf eine überschaubare Anzahl von Dimensionen einerseits und auf eine prinzipiell überschaubare Anzahl geschlossener Komplexe ihrer Ausprägungen andererseits (*Kulturen*). Jeder Mensch wird genau einer solchen Kombination zugeordnet – und zwar statisch. Er oder sie *hat* demnach *eine* Kultur – und diese erhebt den Anspruch darauf, dass er ihr entspricht. Modern wird das als *kohärenz- und homogenitätsorientierter Kulturbegriff* bezeichnet.¹⁴ Sowohl die in den Menschenrechten der späteren Generationen kodifizierten Vorstellungen eines Anspruchs auf Bewahrung der *Authentizität*, auf Ausübung der eigenen Kultur als auch die, von Vertretern oder Mitgliedern der Kultur gegenüber anderen Mitgliedern im Namen der Kultur erhobenen, Verhaltensansprüche gehören hierher. Dazu muss man gar nicht die *Ehrenmorde* als Extrembeispiel der Durchsetzung solcher Ansprüche nehmen. Auch in *westlichen* Kulturen findet sich Derartiges etwa im Ausschluss besonderer Lebensformen (Homosexualität).

Konzepte der *Interkulturalität* greifen auf diese Kulturbegriffe zurück. Das gilt vor allem für extreme Varianten, welche die räumliche Trennung von als homogen bzw. *rein* gedachten Kulturen oder Ethnien fordern, und Kontakte lediglich auf Handel und Kommunikation über Grenzen hinweg, nicht aber auf ein Zusammenleben innerhalb von Grenzen beschränken wollen. Hier spielt oftmals das Herdersche Konzept in Verbindung mit einer historischen Unwandelbarkeitsvorstellung bzw. mit traditionalem Denken eine Rolle, etwa dergestalt, dass *die Völker* nicht einem gemeinsamen Ursprung entstammen oder durch mehrfache Vermischung und Trennung, sondern idealtypisch immer getrennt gewesen wären.

Aber auch moderatere Vorstellungen, die anerkennen, dass Ethnien und Kulturen entstehen und sich verändern, gehen mittelfristig von einer Kugelform aus, der zufolge die Menschen ausschließlich oder dominant einer relevanten Kultur angehören, die nach innen homogen und nach außen von allen anderen entlang einer harten Grenze unterschieden ist (Kugelmodell).

Multikultur-Konzepte betonen die Notwendigkeit, das Zusammenleben dieser verschiedenen Kulturen innerhalb gemeinsamer Grenzen zu ermöglichen, d. h. die Konfrontation abzubauen und gemeinsame Formen des Umgangs miteinander zu finden, wobei jedoch die *Identität* und die *Authentizität* der einzelnen Kulturen gewahrt bleiben soll. Dieses Denkmodell wird oft mit dem Bild der *Salatschüssel* beschrieben, in welcher sich die Zutaten des Salats (Paprika- und Karottenstücke, Maiskörner und Salatblätter) identifizieren lassen, aber zu einem neuen Ganzen werden.

Ansprüche von Kulturen auf Bewahrung der *Authentizität* lassen sich damit ebenso denken wie Ansprüche der Kulturen als zumindest von ihren Mitgliedern als existent gedachter Gruppen auf Mitgliedschaft und dem kulturellen Eigensinn entsprechendes Verhalten Einzelner. Das muss nicht die Extremform annehmen, die etwa in *Ehrenmorden* sichtbar wird – bereits die Alltagskonflikte von Menschen zwischen etwa *westlichem* und *traditionellem* (islamischem, hinduistischem, auch katholischem) Lebensstil und die Anforderungen der jeweiligen Gruppe (sei es der *umma*, des Imam, des Rabbis oder auch des Bischofs) auf konformes Verhalten entspringen diesem Verständnis. Interkulturelles Lernen bedeutet *diesem Konzept zufolge* durchaus, die andere Kultur verstehen zu lernen, *ihre* als gegeben verstandenen Denkformen, Werte, Gewohnheiten zu erlernen, und so Fremdheit abzubauen. In der interkulturellen Psychologie werden *gelingende*¹⁵ derartige Prozesse der Ak-



Abb. 3: Versuch einer Visualisierung des Kugelmodells. Jedes Individuum ist (ungeachtet gegebener Ähnlichkeiten auch mit anderen) Angehörige(r) genau einer Gruppe.

14 Stefanie Rathje: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts, Jena 2006, S. 9ff. (Universität Jena, Fachgebiet IWK. Vgl. www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rath-je.pdf [2.2.2008]).

15 Die Typologie geht zurück auf J. W. Berry. Die nicht gelingenden Formen heißen Se-

paration und Marginalisierung. Vgl. Gabriel Layes: Interkulturelles Lernen und Akkulturation, in: Alexander Thomas/ Eva-Ulrike Kinast/ Sylvia Schroll-Machl et al. (Hgg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen 2003, S. 126-137, hier: S. 127.

kulturation je nach Ausgang unterschieden in solche der *Assimilation*, bei welcher der Lernende seine eigene kulturelle Orientierung zu Gunsten derjenigen der *Fremdkultur* ablegt (wer zu uns kommt, soll nach unseren Regeln leben und Deutscher werden), und der *Integration*, als des *Zweiheimisch*-Werdens. Ganz ähnlich sieht etwa Arnd Witte die höchste Stufe interkultureller Kompetenz in der Fähigkeit, sich „souverän zwischen den verschiedenen kulturellen Deutungs- und Verhaltensmustern“ zu „bewegen“.¹⁶ Wie bereits oben erwähnt, liegt auch der Debatte um Interkulturalität und interkulturelles Lernen – Wolfgang Welsch zufolge – dieses Kulturkonzept zu Grunde. Bei *interkulturellem* Denken und Lernen geht es demnach nicht um die Frage nach der Möglichkeit des Nebeneinander-, sondern stärker um die des Miteinander-Lebens. An einem politischen Beispiel sei dies verdeutlicht:

■ *Multi-kulturellem* Denken entspräche eine kulturelle Variante des Subsidiaritätsprinzips, dem zufolge hierarchisch oder organisatorisch *höhere* Einheiten immer dann ordnend eingreifen, wenn *niedere* entweder überfordert oder Belange mehrerer unterer Einheiten betroffen sind. Dieses Prinzip, auf das in der deutschen und europäischen Politik immer dann positiv Bezug genommen wird, wenn es darum gilt, die kommunale Regelungskompetenz gegenüber Landes- und Bundespolitik zu sichern (*kommunale Selbstverwaltung* oder innerdeutsche Regelungen gegenüber der *Brüsseler Regelungswut*), bekommt einen ganz anderen Anstrich, wenn es nicht auf abstrakte Gebietskörperschaften, sondern auf Kulturen bezogen wird. Genau das aber ist der Kern *multikulturellen* Denkens: Ihm zufolge ist es zunächst die Aufgabe einer *Kultur*, ihre *eigenen* oder *inneren* Angelegenheiten selbst zu regeln. *Dem Staat* als übergeordneter Einheit obliegt es demnach lediglich, den Rahmen zu setzen bzw. solche Fälle zu regeln, in denen Angehörige verschiedener *Kulturen* betroffen sind. Dies würde etwa bedeuten, dass Rechtsstreitigkeiten zwischen Angehörigen einer Kultur zunächst in deren eigenem Rechtssystem zu behandeln wären. Wäre das für die Muslime die Scharia? Dieses Prinzip ist aus vormoderner Zeit durchaus bekannt¹⁷ – so wird es aber auch heutzutage zuweilen noch gedacht – etwa wenn im Frankreich des Herbstes 2005 bei den Unruhen in den Banlieues Bürgermeister Vertreter islamischer Vereine beauftragen, innerhalb *ihrer* Gemeinschaft Willensbildungs- und Moderationsaufgaben zu übernehmen,¹⁸ oder wenn eine Richterin in Deutschland für islamische Familien eigene Rechtsgrundsätze anerkennt – aber auch, wenn etwa eine dörfliche Gemeinschaft in Bayern oder Schleswig-Holstein zunächst selbst *ihr Recht* anwenden will, bevor die Polizei gerufen wird. In der Gegenwart wird dieses Prinzip kultureller horizontaler Subsidiarität überwiegend kritisch gesehen – das negative Schlagwort von den *Parallelgesellschaften* zeigt, dass diese Form der kulturellen Autonomie in unserem westlichen Konzept von Gesellschaft nicht (mehr) akzeptiert ist.¹⁹ Das Hauptproblem besteht dabei nicht darin, dass einzelne Kulturen in ihren eigenen Ordnungsvorstellungen nicht menschenrechtsfähig wären,²⁰ sondern dass derartige Konzepte die feste, unveränderbare und ausschließliche Zugehörigkeit jedes Individuums zu genau einer solchen Kultur voraussetzen, und somit ein

16 Arnd Witte: Überlegungen zu einer (inter-) kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht, in: Fremdsprachen lehren und lernen 35 (2006), zitiert nach: Adelheid Hu: Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens, in: Volker Frederking (Hg): Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik und unterrichtlicher Praxis, Baltmannsweiler 2008, S. 11–35, hier: S. 27; vgl. Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme: Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen, in: Jan-Patrick Bauer/Johannes Meyer-Hamme/Andreas Körber (Hg): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag

(= Reihe Geschichtswissenschaft, 54), Künzlingen 2008, S. 307–334, hier: S. 314.

17 Das Beispiel von *Alexandria als Begegnungsstätte der Kulturen* ist im sächsischen Lehrplan im Wahlpflichtbereich verankert. Vgl. Anm. 4, S. 10.

18 Vgl. etwa den Bericht Michael Mönninger: Geld ist nichts, Respekt ist alles. Mit Masken, Handys und Brandsätzen in Frankreich revoltieren Jugendliche gegen die gebrochenen Versprechen der Republik, in: DIE ZEIT 46 (2005), www.zeit.de/2005/46/Paris_Krawalle [03.02.09].

19 Vgl. den kritischen Artikel von Frank Lübberding: Der Wahn des Kulturalismus, in: taz, 2.12.2004, www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2004/12/02/a0176 [29.6.2009].

20 Das plakative *Argument* sind zurzeit die *Ehrenmorde*. Arrangierte Ehen (das zweite Argument), auch gegen den Willen der Betroffenen, hat es auch in der christlichen Tradition zu Hauf gegeben.

Zugehörigkeitsanspruch dieser *Kultur*-Gemeinschaft gegenüber dem Einzelnen entsteht. Dies ist mit westlich-individuellem Denken nicht vereinbar.²¹

- *Interkulturellem Denken* hingegen entspräche es, die tatsächliche Diversität kultureller Prägungen der Mitglieder einer Gesellschaft ernst zu nehmen, ohne dass diese deshalb gleich eindeutig und in toto *einer* Kultur zugeordnet werden. Alle Mitglieder gelten in interkulturellem Denken als Teilhaber einer gemeinsamen Gesellschaft, die jedoch ihrerseits heterogen konzipiert ist, und bei welcher somit keine der *Kulturen* eine natürliche Prerogative ausüben kann, die für alle verbindlichen Regeln des Zusammenlebens angesichts der jeweiligen Heterogenität vielmehr immer neu ausgehandelt werden.



Abb. 4: Versuch einer Visualisierung eines moderneren Kulturkonzepts. Individuen sind Angehörige mehrerer Kulturen auf verschiedenen Maßstäben.

Ein instruktives Beispiel hierfür ist in der Schulpolitik zu finden. Die Frage, ob und in welcher Form Sport- und gar Schwimmunterricht für alle (d. h. Angehörige aller *Kulturen* und Religionen) organisiert werden kann, würde bei *interkulturellem Denken* variabler verhandelt als unter anderen Denkmodellen. Weder würde von Angehörigen einiger Kulturen eine Anpassung an die Standards einer anderen (v. a. einer *Mehrheits-* oder *einheimischen* Kultur verlangt: *Wir sind hier in Deutschland, hier schwimmen alle gemeinsam*), noch würde vorderhand allen Kulturen eine Absonderung von allen gemeinsamen Tätigkeiten unter Verweis auf deren *authentische* Kultur zugestanden. Im vollen Sinne *interkulturelles Lernen* ist erst dann gegeben, wenn die kulturspezifischen Regeln, Vorstellungen und Normen zum Gegenstand einer Reflexion und des Lernens werden. *Interkulturalität* heißt dann weder *alle so wie wir* noch *jeder nach seiner Façon*, sondern gemeinsame Gestaltung der Regeln unter gegenseitiger Beachtung, aber auch Reflexion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Wenn eine Schule also in der Lage ist, den Schulsport in einer gemeinsamen Verhandlung der Beteiligten so zu organisieren, dass kulturellen Bedenken Rechnung getragen wird, aber auch mit der Möglichkeit für jede(n) einzelne(n), für sich zu entscheiden, ist *interkulturelles Denken* im Spiel.

In Bezug auf Geschichtsunterricht ist dieses Thema bislang kaum problematisch geworden – zumindest auf der Ebene der Angebote. *Geschichte für Muslime* und *Geschichte für Christen* oder solche für Südamerikaner etc. hat noch kaum jemand gefordert. Innerhalb der Curricula und einzelner Themen tritt das Problem aber durchaus auf – wenn auch meist eher in politischen denn in kulturellen Fragen.

Es besteht bei dieser Thematik durchaus die Gefahr, soziale Differenzierungen zu *kulturalisieren*, also etwa Unterschiede der Lebensführung wie auch Konflikte als Ausdruck lediglich kultureller Unterschiede zu verstehen und dabei diejenigen Unterschiede aus dem Blick zu verlieren oder unter den Tisch zu kehren, die nicht auf unterschiedliche (aber als prinzipiell gleichberechtigte) Kulturen, sondern auf Marginalisierungs- und Diskriminierungsprozesse zurückzuführen sind. Das wäre etwa der Fall, wenn unterschiedliche Bildungs- und Lebenschancen (Arbeitslosigkeit) nur auf die unterschiedlichen Kulturen zurückgeführt würden und wenn soziale Konflikte als Auseinandersetzungen zwischen *Kulturen*, besonders zwischen Mehrheit und Minderheit(en), nicht aber als solche um Beteiligungsmöglichkeiten gedeutet würden. Dies wäre eine Form von Verharmlosung. Es ist in diesem Sinne besonders hervorzuheben, dass der Interkulturalitätsdiskurs die Bedeutung kultureller Heterogenität für diese Zu- und Verteilung von Lebenschancen und sozialen Positionen gerade nicht ausgeblendet, sondern thematisiert hat.

Es ging und geht hier also nicht darum, ob soziale oder kulturelle Ungleichheit wichtiger oder bedeutender ist, sondern um die Reflexion ihres Zusammenwirkens. So wurde auch der Blick darauf gelenkt, dass die Gestaltung eines Zusammenlebens unter Bedingungen kultureller Heterogenität eine Herausforderung für alle Mitglieder der so entstandenen und immer neu entstehenden Gesellschaft bedeutet. *Integration* und Realisierung von Partizipation können nie als erledigt angesehen werden. Sie bleiben immer wiederkehrende Aufgaben – gerade weil Kultur(en) und ihre Beziehungen zueinander sich wandeln.

In aktuellen Beiträgen zu dieser Debatte wird denn auch vermehrt ein Verständnis interkultureller Pädagogik vertreten, welches die Bedeutung von *Kultur* für Menschen, ihre soziale Lage und die Chancen, für die Art, wie sie ihre Welt, ihre Lage und Chancen wahrnehmen und in ihr agieren, nicht leugnet, sondern explizit anerkennt, gleichzeitig aber gegen jegliche einseitige Betonung der *Kulturdimension* Stellung bezieht. Andere Dimensionen von Ungleichheit werden ebenso in den Blick genommen und, was bedeutend ist, mit der kulturellen Heterogenität in Bezug gesetzt.²² Damit geht aber auch eine Veränderung dessen einher, was unter *Kultur* verstanden wird. Somit gilt denn auch die bereits zitierte Behauptung Welschs, dass dem Interkulturalitäts-Diskurs insgesamt ebenfalls der

21 Diese Problematik ist Thema bei Seyla Benhabib: Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung (= Horkheimer-Vorlesungen), Frankfurt am

Main 1999 und bei Amartya Sen: Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt, 2. Aufl. München 2007.

22 Vgl. gerade auch Nohl (2006).

auf Herder zurückgehende Kulturbegriff zu Grunde liegt, nicht für die ganze Breite des Diskurses um Interkulturalität und interkulturelle Pädagogik. Vielmehr ist gerade die Inter-Kultur-Debatte (mehr als die Multi-Kultur-Debatte) in den letzten acht Jahren bereits und zunehmend von einem derartigen pluralen Kulturverständnis geprägt.

Kulturelle Differenzen werden nunmehr nicht mehr als Folge eindeutiger Zugehörigkeit zu je einer in sich geschlossenen Gemeinschaft verstanden, die spezifische Ausprägungen von kontingenten Merkmalen der Weltwahrnehmung und -deutung sowie von Lebensweisen gemeinsam hat und denen individuelle Unterschiede als eine zweite Dimension gegenüberstehen; vielmehr wird (an-)Jerkant, dass alle Menschen untereinander mehreren (Sub-)Kulturen angehören, die zudem nicht festgefügt und invariabel, sondern veränderlich sind. Menschen können diesen Konzepten zufolge nicht nur mehreren Kulturen gleichzeitig angehören, wenn diese verschiedenen Ebenen und Domänen angehören. Man ist somit nicht nur beispielsweise gleichzeitig Deutscher (aber nicht Franzose, Engländer), als solcher Hamburger (nicht Bayer oder Berliner), Othmarscher (nicht Barmbecker), sowie gleichzeitig typischer Akademiker *und* Fan des 1. FC St. Pauli, sowie Jazzfan und Literat, sondern kann durchaus gleichzeitig *auch* deutsche *und* türkische oder andere Kulturelemente in sich kombinieren und somit die eigene Identität aus (Teil-)Sozialisierungen und (Teil-)Enkulturationsisierungen durch mehrere Kulturen der gleichen Ebene *hybrid* ausprägen.

Als Beispiel für diese Konzepte seien die Arbeiten von Klaus-Peter Hansen und Stefanie Rathje genannt. Sie rekurrieren unter dem Begriff des Inter-Kulturellen gerade auf das moderne kulturanthropologische Kulturkonzept, das auch Wolfgangs Welschs Trans-Kulturalitäts-Konzept zu Grunde liegt.²³

Demzufolge sind Kulturen nicht statisch, sondern veränderbar, und nicht in sich geschlossen, sondern auf Grund der Vielfalt von Kulturdimensionen, die jeweils für sich betrachtet werden können und müssen, vielfältig miteinander verflochten – zumal auf verschiedenen Ebenen. Jeder Mensch kann folglich nicht nur einer Kultur angehören (und muss es auch nicht), sondern gehört gleichzeitig und zeitlich veränderlich einer Vielzahl von Kulturen an – auf ganz unterschiedlichen Maßstabsebenen.

Hier ergibt sich dann ein neues Verständnis von *Interkulturalität*:

- *Kulturalität* bedeutet dann nicht Vereinheitlichung, sondern Herstellung von *Kohäsion*. Angehörige(r) einer Kultur zu sein, besteht nicht darin, schablonenhaft gleiche Wahrnehmungs-, Deutungs-, Wertungs- und Handlungsmuster aufzuweisen wie die anderen Mitglieder, sondern bedeutet, die Differenzen innerhalb dieser Gruppe erkennen und beurteilen zu können. *Kulturalität* besteht demnach in der Fähigkeit, sich innerhalb dieser verbleibenden und anerkannten Differenzen zurechtzufinden. Der große Vorteil dieses Konzepts ist, auch die Pluralität kultureller Muster und Standards, die gleichzeitige Zugehörigkeit eines Menschen zu unterschiedlichen Kulturen und deren Veränderbarkeit erfassen zu können, d. h. sowohl die Realität von Kulturunterschieden als auch von Individualität und pluralen Verortungen zu erfassen.²⁴
- *Interkulturalität* ist diesem Konzept folgend die Herstellung einer neuen (zusätzlichen) Kultur zwischen den nicht geleugneten oder konstruktivistisch aufgelösten, sondern in begrenzten, in ihrer Bedeutung anerkannten Kulturen, die zwischen ihren Mitglieder aus unterschiedlichen Kulturen Kohärenz herstellt – eine Kohärenz, die nicht Uniformität ist, sondern Fähigkeit, die verbleibenden Differenzen zwischen der eigenen und den fremden *Kulturen* zu benennen und zu bearbeiten. Derartige Interkulturalität leugnet nicht die Existenz von Herkunftskulturen, hebt ihre Bedeutung aber insofern auf, als diese nicht mehr als die selbstverständlichen und unbefragt einzigen handlungsleitenden angesehen werden.

Hinzu kommt, dass wir es in unseren Gesellschaften nicht mit zwei *Kugel-Kulturen* zu tun haben, die einander begegnen und miteinander kommunikations- und handlungsfähig werden müssen, sondern mit mehreren, wobei die *Kultur* des jeweiligen Gast- oder Ziellandes von Migrationsprozessen die größte und diejenige ist, mit denen alle anderen *Herkunftskulturen* interagieren müssen, die anderen aber untereinander ebenfalls Bedarf an Interkulturalität haben, und insbesondere aus der Sicht der Mitglieder der *Gast-, Ziel-* oder auch *Mehrheitskultur* eine Interaktion nicht nur mit jeweils einer *der Einwandererkulturen*, sondern mit mehreren und zudem mit den vielen Kombinationen nötig ist. Interkulturelles Denken und Handeln ist also eine Anforderung, die sich an alle Mitglieder einer pluralen, heterogenen Gesellschaft richtet und den Umgang mit jeweils *allen* anderen betrifft.

Diese neueren Konzepte kultureller Identität sind deshalb wertvoll für wissenschaftliche Analysen sozialer Wirklichkeiten und pädagogischer Herausforderungen wie Entwicklungen

23 Klaus Peter Hansen: Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung, 3. Auflage Tübingen/Basel 2003.

24 Vgl. Rathje (wie Anm. 14), S. 17.

(sowie weiterer Disziplinen), weil sie vorschnelle Zuschreibungen von Identitäten vermeiden helfen und in der Lage sind, Uneindeutigkeiten zu reflektieren, die bei der Anwendung der überkommenen geschlossenen Kulturkonzepte verloren gehen. Für (inter-) kulturelles *Lernen* jedoch reicht es nicht aus, einfach die neueren Konzepte *anzuwenden*, weil sie theoretisch und analytisch plausibler und überzeugender sind. Wenn Lernen mehr sein soll als die wissenschaftspropädeutische Einführung in Theoriekonzepte, wenn es zur Bewältigung von immer neuen Situationen in der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt befähigen soll, dann muss es auch dazu befähigen, mit der Vielfalt nicht nur der *tatsächlichen* Kulturen umzugehen, sondern auch mit der Vielfalt der Konzepte, mit denen die Mitglieder der heterogenen Gesellschaft(en) diese Vielfalt begreifen und bearbeiten. Interkulturelles Lernen gewinnt so eine doppelte Funktion: Es geht darum, fähig werden, die *tatsächliche* Vielfalt wie die Vielfalt der Beschreibungen und Erklärungen derselben wahrzunehmen, sie konzeptuell zu begreifen, zu analysieren und mit ihr umzugehen. Es geht um interkulturelles Lernen als Befähigung zu einem interkulturellen Denken als Kontingenzbewältigung. Gefordert sind also durchaus die *Autochthonen* und die Einwanderer – also sowohl diejenigen, die mit *Migrationshintergrund* in der Mehrheitsgesellschaft aufwachsen, als auch diejenigen, die aufgrund ihres fehlenden *Migrationshintergrundes* in der Einwanderungsgesellschaft weit weniger mit den Anforderungen des Ankommens, des sich-Integrierens und des Umgangs mit mindestens zwei Kulturen innerhalb der eigenen Familie umgehen müssen. Für sie ergibt sich dafür nicht selten eine andere Schwierigkeit, nämlich die oft unbewusste exklusive Verknüpfung von *Heimat* und Zugehörigkeit mit langer familiärer Tradition vor Ort zu verflüssigen und Denk- und Verhaltensformen von Migranten (neue Heimat suchen und finden, *zweiheimisch* sein etc.) zu akzeptieren.

Hinzu kommt, dass die Herausforderung der Integration nicht ein bilaterales Verhältnis zwischen *den* Einheimischen und *den* Einwanderern darstellt, sondern mindestens ebenso eine, die das Verhältnis der untereinander verschiedenen Einwanderergruppen sowie die – bei genauerer Betrachtung – auch (sub)kulturellen Unterschiede zwischen den *Einheimischen* betrifft.

Es kann daher bei der theoretischen Reflexion der Bedingungen und Formen interkulturellen Handelns und Denkens weder darum gehen, die *Kulturen* in ihrer relativen Vielzahl als identitätsprägende und Orientierung bildende Konstrukte völlig zu leugnen und so zu tun, als gäbe es sie nicht, noch kann es darum gehen, sie nur als statische und unveränderliche Einheiten lediglich *anzuerkennen* und zu bestätigen. Es muss vielmehr darum gehen, jeweils selbstständig denken und reflektieren zu können, inwieweit und in welchem Sinne ein Denken und Handeln eines anderen Mitglieds unserer Gesellschaft *kulturell* geprägt ist, welche *Festigkeit* die kulturelle Orientierung für ihn hat, welche Spielräume für gemeinsames Handeln sich ergeben usw.

Es gehört ebenso dazu, einen Blick dafür zu gewinnen, wie aus der heterogenen und sich wandelnden Situation selbst neue *Kulturen*, Subkulturen, Partialkulturen etc. entstehen, die nicht einfach als Schnittmengen zweier traditioneller Kulturen verstanden werden können, und welche hinsichtlich ihrer Mitgliedschaft die traditionellen Grenzen schneiden können. So spielt etwa die Vorstellung einer *Migrantenkultur*, d. h. die Entstehung spezifischer Lebens- und Denkweisen von Menschen, die – ohne eine gemeinsame *kulturelle* Herkunft zu besitzen – auf Grund ihrer persönlichen Migrationserfahrung oder auch derjenigen ihrer Familien, gemeinsame Denk- und Verhaltensweisen, Werte etc. entwickeln, wie auch gemeinsame Formen kultureller Äußerung. Postkoloniale Literaturen etc. gehören dazu.

Es geht bei interkultureller Kompetenz also weniger darum, *in* einer anderen Kultur denken zu können, *sie* zu verstehen. Nicht Akkulturation (weder in der Form der Assimilation noch derjenigen der Integration) ist das Ziel, sondern die Beförderung von Handlungsfähigkeit in der pluralen Gesellschaft. Dazu gehört es, kulturelle Manifestationen, kulturell geprägte Ausformungen menschlichen Lebens ernst zu nehmen, kulturelle Perspektiven auf das Leben sowie kulturell geprägte Verhaltensweisen analysieren zu können, und in der Lage zu sein, die eigene plurale kulturelle Orientierung zu reflektieren, d. h. die durch sie geprägten Denk-, Überzeugungs- und Verhaltensmuster weder zu verabsolutieren noch für unwirksam und unbedeutend zu halten (auch das ist eine Form der Kontingenz), sondern fähig zu werden, derartige plurale und heterogene Kulturäußerungen sowohl anzuerkennen als auch sich individuell reflektierend zu ihnen zu verhalten.

Interkulturelle Kompetenz ist somit nicht die Fähigkeit zum Heimisch-Werden in einer anderen Kultur bzw. zum Wechsel zwischen zweien oder mehreren Kulturen, sondern die Fähigkeit, mit mehrdimensionaler und erkannterweise veränderlicher kultureller Heterogenität auf mehreren Maßstabs-Ebenen so umzugehen, dass gemeinsames Denken und Handeln möglich wird.

3 Historisches und interkulturelles Denken im Zusammenwirken

Wenn es um Interkulturalität beim historischen Denken und Lernen oder auch um *interkulturelles Geschichtslernen* geht, dann muss man die beiden Dimensionen zusammendenken. Modern kompetenztheoretisch gesprochen geht es dann um zweierlei Orientierungsfähigkeit, die ich in Tab. 1 angedeutet habe.

Kulturelle Orientierung	Kulturelle Orientierung	Kulturen-geschichtliche Orientierung				
		Antropologisch-historisch	traditionell	historisch	politisch	ethnisch-kulturell
Kulturelle Orientierung	historisch	Kulturelle Sinnbildung über die Führung der kulturellen Orientierung: • Wie legitim ist, dass Menschen in unterschiedlich vernetzten Gemeinschaften sind (bzw. in dieser Form zusammen leben)? • Was ist immer so, hat es sich entwickelt? • (Wie) verbindet das Leben?	Kulturelle Sinnbildung über Umgangswissen und Vergangenheit: • Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Geschichtsbildung (Geschichtskultur) gibt es zwischen den Menschen? • Sind diese Individuen? Sind sie „kulturell“? In welcher Form? • Lassen sich sich zusammenführen (Fortschreibung) in welchem Sinne?	Kulturelle Sinnbildung über die Führung der kulturellen Orientierung: • Wie legitim ist, dass Menschen in unterschiedlich vernetzten Gemeinschaften sind (bzw. in dieser Form zusammen leben)? • Was ist immer so, hat es sich entwickelt? • (Wie) verbindet das Leben?	Kulturelle Sinnbildung über die Führung der kulturellen Orientierung: • Wie legitim ist, dass Menschen in unterschiedlich vernetzten Gemeinschaften sind (bzw. in dieser Form zusammen leben)? • Was ist immer so, hat es sich entwickelt? • (Wie) verbindet das Leben?	Kulturelle Sinnbildung über die Führung der kulturellen Orientierung: • Wie legitim ist, dass Menschen in unterschiedlich vernetzten Gemeinschaften sind (bzw. in dieser Form zusammen leben)? • Was ist immer so, hat es sich entwickelt? • (Wie) verbindet das Leben?
	historisch					
	historisch					
	historisch					
Kulturelle Orientierung	historisch	Kulturelle Sinnbildung über die Führung der kulturellen Orientierung: • Wie legitim ist, dass Menschen in unterschiedlich vernetzten Gemeinschaften sind (bzw. in dieser Form zusammen leben)? • Was ist immer so, hat es sich entwickelt? • (Wie) verbindet das Leben?	Kulturelle Sinnbildung über Umgangswissen und Vergangenheit: • Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Geschichtsbildung (Geschichtskultur) gibt es zwischen den Menschen? • Sind diese Individuen? Sind sie „kulturell“? In welcher Form? • Lassen sich sich zusammenführen (Fortschreibung) in welchem Sinne?	Kulturelle Sinnbildung über die Führung der kulturellen Orientierung: • Wie legitim ist, dass Menschen in unterschiedlich vernetzten Gemeinschaften sind (bzw. in dieser Form zusammen leben)? • Was ist immer so, hat es sich entwickelt? • (Wie) verbindet das Leben?	Kulturelle Sinnbildung über die Führung der kulturellen Orientierung: • Wie legitim ist, dass Menschen in unterschiedlich vernetzten Gemeinschaften sind (bzw. in dieser Form zusammen leben)? • Was ist immer so, hat es sich entwickelt? • (Wie) verbindet das Leben?	Kulturelle Sinnbildung über die Führung der kulturellen Orientierung: • Wie legitim ist, dass Menschen in unterschiedlich vernetzten Gemeinschaften sind (bzw. in dieser Form zusammen leben)? • Was ist immer so, hat es sich entwickelt? • (Wie) verbindet das Leben?
	historisch					
	historisch					
	historisch					

Tab. 1:
Die zwei Interaktionsrichtungen zwischen historischer und kultureller Kontingenzbewältigung

- Zum einen geht es darum, historisches Denken zu nutzen, um sich in der kulturellen Vielfalt zurechtzufinden. Es muss also die Frage bearbeitet werden, welcher historische Sinn der gegenwärtigen interkulturellen Situation beigemessen werden kann, wie diese historisch zu erklären ist, was daraus für die eigene Identität und das Handeln folgt, und welche Zukunft erwartet werden kann. Das kann – nur zum Teil mit der etablierten Bedeutung des Terminus übereinstimmend – als *kultur-geschichtliche Orientierung* bezeichnet werden.
- Zum anderen sollte kulturelle Sinnbildung dazu benutzt werden, sich in der wahrgenommenen Vielfalt zum Einen der *realen Geschichte*, zum anderen der Geschichtsverständnisse, -deutungen usw. zu orientieren. Diese Denkrichtung wäre – wiederum nur sehr partiell mit dem eingeführten Begriff übereinstimmend – als *geschichts-kulturelle Orientierung* zu bezeichnen.

3.1 „Kulturen-Geschichte“

Kultur(en)geschichte ist dann diejenige Fragerichtung, in welcher historisches Denken mit seinen Sinnbildungsmustern genutzt wird, um der Vielfalt der Kulturen in diachroner Hinsicht einen Sinn zu verleihen (vgl. Tab. 1). Es geht hier also um das historische Denken darüber, was Kulturen konstituiert, wie sich Kulturen verändern, um ein historisches Denken über etwaige Gesetzmäßigkeiten, Regeln, Formen und Gestaltungsmöglichkeiten kulturellen und interkulturellen Zusammenlebens.

Es ist hier nicht der Platz, alle Zellen der so entstehenden Tabelle zu füllen, geschweige denn, die möglichen Füllungen eingehend zu präsentieren, zumal in jeder der so entstehenden Tabellenzellen ja auch wiederum konkurrierende Deutungen einer Logik möglich sind. Es soll aber doch zur Erläuterung an zwei Beispielen aufgezeigt werden, wie sich kulturelle mit historischen Deutungsmustern zu *kulturgeschichtlichen* verbinden können. Die folgenden Ausführungen sind im Konjunktiv gehalten, weil sie idealtypische Füllungen darstellen, welche die Auffassung des Autors gerade nicht spiegeln.

Das erste Beispiel betrifft die Kombination verschiedener historischer mit dem kulturellen Sinnbildungsmuster des Rassismus, d. h. der Vorstellung, dass es notwendig und sinnvollerweise voneinander getrennte Gruppen gäbe, in denen Menschen zusammen leben, und dass diese nicht einfach menschlichem Handeln zur Disposition gegeben wären. Diese Auffassung lässt sich nämlich historisch durchaus mit Hilfe verschiedener Sinnbildungsmuster modellieren (da ich sie für unplausibel halte, möchte ich nicht von *begründen* sprechen):

- Eine anthropologisch-statische Variante etwa würde darauf abstellen, strikt voneinander getrennte Kulturen seien von der Natur unwandelbar vorgegeben, d. h. unterschiedliche menschliche Gruppen (*Völker, Rassen*) seien Folge unabhängiger Entstehung und im Laufe der Geschichte im Wesentlichen unverändert. Da auch eine solche Auffassung mit der Beobachtung in Einklang gebracht werden muss, dass Menschen unterschiedlicher *Rassen* durchaus gemeinsame Nachfahren haben können, müssten diese als *widernatürlich* abgewertet und verboten werden (und wurden es ja auch tatsächlich).
- Eine traditionale Variante wäre in der Lage, durchaus gemeinsame Ursprünge oder auch die Herkunft aller heutigen Völker aus einem gemeinsamen *Ahnenpool* anzuerkennen, würde aber die Entwicklung von diesem Zeitpunkt an als eine zunehmende Auseinanderentwicklung interpretieren ohne neuerliche Vermischungen, und diese so entstandenen Völker oder Ethnien als Optimierungen interpretieren. Individuelle Abweichungen durch *Vermischung* wären diesem Denken nicht *widernatürlich*, wohl aber Verstöße gegen eine historisch-biologische Errungenschaft. Sie könnten nur als Rückschritte abgetan werden.
- Traditions-kritisches rassistisches Denken würde das dem eben skizzierten Denken unterliegende Modell einer einmaligen und dann zu bewahrenden Errungenschaft auflösen und darauf verweisen, dass im Laufe der Geschichte durchaus Veränderungen der Zusammensetzungen stattgefunden haben, also auch Vermischungen, und würde andere Denkmodelle für die Begründung der Existenz getrennter ethnischer Gruppen fordern.
- Ein exemplarisches rassistisches Denken würde *diese* Kritik aufgreifen und die Realität mehrfacher Vermischungen und Veränderungen anerkennen. Allerdings, so könnte die exemplarische Logik lauten, zeige die Geschichte der menschlichen Entwicklung, dass sich immer wieder zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten lebensfähige Gemeinschaften (*Völker*) mit jeweils eigenen Lebensformen (*Kulturen*) herauskristallisierten. Die konkreten Formen und Prozesse seien durchaus unterschiedlich, die Grundlogik einer *Volkwerdung* jedoch gleich.²⁵ Ergebnis derartiger Prozesse seien lebensfähige Gemeinschaften bestimmter Größenordnung und mit vergleichbarem Grad des Zusammenhalts. Auch wenn die Völker jeweils anders leben, sei die Größenordnung und die Gruppierungsform *Volk* doch unhintergebar. Auch die konkreten Beziehungen der Völker seien unterschiedlich, dahinter stünden aber zeitübergreifend gültige Regeln, etwa diejenige des Kampfes um Lebensraum, des Überlebens des Stärkeren etc. Daraus ließen sich Regeln ableiten für *gute*, d. h. lebensfähige Formen des Zusammenlebens in und zwischen den Gruppen sowie für *schlechte* Abweichungen davon.
- Exempel-kritisches rassistisches Denken wiederum würde vor allem die überzeitliche Gültigkeit derartigen Regeldenkens in Frage stellen.
- Genetisches rassistisches Denken könnte folgendes Denkmodell entwerfen: Die Geschichte zeige, dass es in jedem Stadium der Menschheitsgeschichte bzw. für jeweils erreichte Stände der Entwicklung von Menschengruppen unterschiedliche *Optimalformen* der Vergesellschaftung gebe, welche die Lebensfähigkeit sicherten. In jeder Zeit gälten dabei durchaus andere Regeln für die Vergesellschaftung. Im Vergleich der historischen Formen zeigten sich dabei gerichtete Entwicklungen, die logisch aufeinander folgten, so etwa die Herausbildung zunehmend globaler Vormachtstellung der *lebensfähigeren* Kulturvölker, aber auch die zunehmende Notwendigkeit innerer Integration und inneren Zusammenhalts.

Ähnliche Argumentationen lassen sich durchaus auch mit den anderen kulturellen Sinnbildungsmustern skizzieren. Nicht alle, aber einige davon sind in ähnlicher Form tatsächlich vorgebracht worden.

Als zweites Beispiel sei ein konstruktivistisch-pluraler Kulturbegriff gewählt. Er lässt sich nicht ohne Weiteres mit allen der historischen Deutungsmuster zu *kultur-geschichtlichem* Denken verbinden:

- Mit einer anthropologisch-statischen historischen Denkweise müsste ein solcher Kulturbegriff dahingehend zeitlich aufgeladen werden, dass menschliche Gemeinschaften immer und grundsätzlich als plurale, variable und vom jeweiligen Individuum selbst kombinierend herzustellende Zusammenschlüsse angesehen werden, ohne dass darin in irgendeiner Weise und zu irgendeinem Zeitpunkt eine qualitative Veränderung irgendeiner Art verbunden wäre. Diese Kombination erscheint unplausibel, sie würde auch historisch wenige Orientierungen bieten, weil sie diejenige Veränderung geradezu still stellt, die sie bewältigen soll.

25 Vgl. den Titel des NS-Unterrichtswerks: Moritz Edelmann/Leo Gruenberg (Hg.):

Volkwerden der Deutschen, Leipzig 1939–1943.

- Mit traditionalem historischem Denken könnte dieser Kulturbegriff derart konstituiert werden, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherige, anders (etwa durch Zwang oder gemeinsame Abstammung) konstituierte Gemeinschaften überwunden wurden zu Gunsten menschlicher Freiheit, sich zu neuen Gemeinschaften und Lebensweisen zusammen zu finden und auch gleichzeitig verschiedenen derartigen Gruppen und Gemeinschaften anzugehören. Diese Errungenschaft erschiene als normativ unhintergebar, d. h. als zu bewahren. Ansätze derartigen Denkens sind durchaus empirisch zu finden, etwa wenn Liberalisierungen von juristischen Zugehörigkeitsregeln (Einbürgerungsrecht, Staatsangehörigkeitsrecht) als Errungenschaften angesehen werden.
- In exemplarischer historischer Denkweise wäre ein solcher Kulturbegriff insofern historisch zu begründen, als an Gesellschaften und menschlichen Gemeinschaften vergangener Zeiten erforscht und begründet wird, dass zwar die konkreten Vergemeinschaftungen von Menschen zwischen Zeiten und Kulturen ganz unterschiedlich waren und auch ihrem Selbstverständnis nach sich ganz unterschiedlich definierten, dass aber zu allen Zeiten einzelne Menschen jenseits ihrer formalen Zugehörigkeit zu Großgruppen mehreren unterschiedlichen Gemeinschaften angehört haben, die sich mit anderen Gruppen in ihrer Zusammensetzung überschneiden.
- Auch eine genetisch-historisch Fassung dieses Kulturdenkens kann skizziert werden. Ihr entspräche etwa die Konstruktion einer Modernisierung gerade auch kultureller Vergesellschaftungsformen nach dem europäischen Modell der zunehmenden Individualisierung und Pluralisierung und (etwa) die Frage danach, ob und inwiefern dieser Modernisierungsweg auch in anderen Erdteilen zu finden ist. *Europa* wäre so nicht etwa zu denken als ein Kontinent, der sich *schon immer* mit der Formel *Einheit in der Vielfalt* beschreiben ließe, sondern in dessen Geschichte sich eine Wandlung vollzogen hat von eher partikularen Kulturen hin zu einer intern differenzierten und flexiblen europäischen Kultur, in der die vielen Bürger nicht uniform *europäisch*, sondern durchaus unterschiedlich sind, in der sie aber durch Freizügigkeit und kulturellen Austausch immer neue Konfigurationen europäischer Kulturelemente schaffen.²⁶

In diese Fragerichtung gehören alle Thematisierungen *vormoderner interkultureller Gesellschaften und von Kulturkontakten und Kulturkonflikten* in historischem Lernen. Hierher gehören Fragen danach, wie angesichts der bisherigen Erfahrungen mit Kulturbegegnungen heutiges Zusammenleben zwischen Kulturen gedacht und gestaltet werden kann. Das kann – je nach kultureller Sinnbildung – ganz unterschiedliche Formen annehmen. Wer völkischem Denken und traditionalistischem, allenfalls exemplarischem Geschichtsdenken verpflichtet ist, wird z. B. Vorstellungen von kultureller Pluralität, wie sie die moderne Kulturtheorie vorstellt, ablehnen, jeder *Kultur ihren* Platz zuweisen, die Entstehung multipler Kulturen (etwa von Migrantenkulturen) leugnen; wer hingegen genetisch historisch denkt und einen modernen Kulturbegriff besitzt, wird das Denken in Nationalkulturen und ihnen zugehörigen Nationalstaaten als die einer bestimmten Zeit eigene, vielleicht sogar gemäße, Form der kulturellen Vergesellschaftung anerkennen, aber die Entwicklung zu neuen, pluralen Formen des Zusammenlebens transkultureller Form ebenso denken können.

26 Ein auch durch Geschichtslernen zu beförderndes *europäisches Geschichtsbewusstsein* müsste in geschichtslogischer wie kulturtheoretischer Hinsicht mindestens diesem Komplexitätsniveau entsprechen. Es dürfte sich gerade nicht in der Konstruktion eines einheitlichen europäischen Geschichtsbildes niederschlagen (vgl. Frédéric Delouche/Jacques Aldebert/Johan Bender: *Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute*, Stuttgart 1998), sondern in der pluralen Befähigung zur gemeinsamen Kommunikation über die je spezifischen, aber auch wandelba-

ren Perspektiven auf, Interpretationen von und Orientierungen anhand *europäischer Geschichte*. Vgl. hierzu auch meinen Kommentar zum zweiten Band des Deutsch-Französischen Geschichtsbuchs: Andreas Körber: *Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive*, in: Corine Defrance/ Rainer Markowitz/Ulrich Pfeil (Hg.): *Dossier: Histoire/ Geschichte*, Bd. 2: *Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*, Braunschweig 2008 (www.gei.de/index.php?id=1302&tL=0).

3.2 „Geschichts-Kultur“

Die Fragerichtung, die man als *geschichts-kulturelle* bezeichnen müsste, beschäftigt sich demgegenüber mit der Frage, wie unterschiedliche Kulturen in ihren (partialen und nicht notwendigen, aber wirksamen, also kontingenten) Konzepten mit historischer Sinnbildung über Zeit umgehen. Hier ist die Vorstellung einer *Vielfalt der Kulturen* des Geschichtsdenkens anzusiedeln,²⁷ hier geht es auch um die Frage der Spezifik *westlichen* gegenüber nichtwestlichen Geschichtsdenkens.²⁸ Hier ist auch zu fragen, inwiefern das historische Denken von *Angehörigen* unterschiedlicher Kulturen gemeinsamen Prinzipien und Vorstellungen folgt, inwiefern es kompatibel (nicht aber gleichförmig) gemacht werden kann.²⁹ Es geht also um die Sensibilisierung für kulturell unterschiedliche Orientierungsbedürfnisse, Fragestellungen, Re- und De-Konstruktionsmethoden und Orientierungsweisen. In der Geschichtswissenschaft ist diese Thematik immer wieder und in den letzten Jahren mehrfach behandelt worden – und zwar in theoretischem Zugriff³⁰ wie auch durch Analysen spezifischer Geschichts-Kulturen und Historiographiegeschichten. Im Zuge der Zuwendung auch der Geschichtswissenschaft zur Geschichts- und Erinnerungskultur im Allgemeinen sind dabei auch kollektive Formen des nicht-akademischen Geschichtsgebrauchs in fremden Ländern und Kulturen thematisiert worden.³¹

Auch in dieser Fragerichtung lassen sich idealtypisch Ausprägungen der Kombination historischer und kulturtheoretischer Deutungsmuster skizzieren. Dabei sind gewissermaßen die Rollen der unabhängigen und der abhängigen Variablen vertauscht. Ich beschränke mich hier wieder auf wenige Beispiele:

- Das erste Extrem (das Feld oben links in Tab. 1) wäre die Ansicht, Menschen könnten und müssten zu allen Zeiten und überall auf Grund anthropologischer Gegebenheiten auf eine unwandelbare Art und Weise mit Geschichte umgehen, sie in grundsätzlich gleicher Weise nutzen. Diese Ansicht erscheint historiographisch unplausibel. Eine rassistische Deutung geschichtskultureller Unterschiede würde darauf abstellen, dass Angehörige verschiedener Kulturen wegen als notwendig und unwandelbar angesehener Ausstattung je verschiedene Formen des Umgangs mit Geschichte haben. Hier könnte theoretisch zwischen prinzipiell gleichwertigen, aber einander ausschließenden historischen Denkweisen unterschieden werden, tatsächlich würde aber das eigene Denken als höherwertig gekennzeichnet. Mit anthropologisch-statischem Denken würde sie diese Unterschiede als den jeweiligen *Rassen* oder *Ethnien* unwandelbar *eigen* definieren.
- Ein derartiges rassistisches Denken lässt sich aber auch mit komplexeren historischen Deutungsweisen verbinden, etwa mit genetischem Denken. Diesem zufolge hätten dann verschiedene *Rassen* oder *Völker* in langen Entwicklungsprozessen unterschiedliche *Niveaus* der kulturellen Formen erreicht. *Primitives* und *höherwertiges* Denken würden eineindeutig abgegrenzt, die Fähigkeiten des Einzelnen zu historischer Reflexion würden aber als durch seine Zugehörigkeit eindeutig determiniert angesehen.
- Sozialisatorische Theorien kultureller Differenzierung würden Unterschiede historischen Denkens auf verschiedene Erfahrungen der Vergesellschaftung zurückführen, so dass die Art und Weise von *Kulturen*, mit Geschichte umzugehen, auf die Erfahrungen etwa mit der Integration von Zuwanderern zurückgeführt würde. Dieses Denken erscheint nur schwer mit statischem historischem Denken vereinbar, nicht aber mit exemplarischem. Spezifische Ausprägungen *historischen Bewusstseins* unterschiedlicher Kulturtypen, etwa *typische Geschichtsbilder von Immigrationsgesellschaften*, und spezifische, typische Sichtweisen von Gesellschaften, denen solche Erfahrungen fehlen, wären die Folge. Das gilt durchaus auch für Fragestellungen, welche spezifische Muster kolonialisierter und kolonisierender Gesellschaften im Umgang mit Geschichte theoretisch wie empirisch zu bestimmen versuchen.

27 Vgl. Jörn Rüsen (Hg.): *Die Vielfalt der Kulturen* (= *Erinnerung – Geschichte – Identität*, 4), Frankfurt am Main 1998.

28 Vgl. Jörn Rüsen (Hg.): *Westliches Geschichtsdenken. Eine interkulturelle Debatte*, Göttingen 1999; vgl. insbesondere auch Markus Völkel: *Geschichtsschreibung: eine Einführung in globaler Perspektive* (= UTB, 2692), Köln [u.a.] 2006.

29 Ebenso ist es natürlich möglich, auch das Verhältnis etwa zwischen politischem und kulturellem Denken zu skizzieren.

30 Vgl. Rüsen (wie Anm. 28) 1999.

31 Vgl. etwa die Arbeiten zu Indien von Michael Gottlob.

- Individualistische und konstruktivistische Kulturkonzepte würden demgegenüber nach den Uneindeutigkeiten solcher Gruppenzuschreibungen fragen, nach den Variationsbreiten der Geschichtsvorstellungen und nach den Denk- und Handlungsspielräumen der Individuen innerhalb solcher Kulturen zu verschiedenen Zeiten. Sie wären skeptisch gegenüber der Reifizierung von Idealtypen, wie *westlichem Geschichtsbewusstsein* oder *asiatischem Denken*, und interessierten sich für Parallelen, Einflüsse und Übernahmen von Theorieelementen usw.

Auch diese Reihe breche ich hier ab. Es sollte deutlich geworden sein, dass viele dieser, wie auch der nicht ausgeführten, Vorstellungen in Ansätzen und Versatzstücken in unserem historischen und interkulturellen Denken wie in dem unserer Mitmenschen empirisch erscheinen.

3.3 Interaktion

Schließlich interagieren beide Denkweisen miteinander. Je nach Kultur-, wie nach Geschichtskonzept bzw. je nach Sinnbildungsmuster, mit dem wir die kulturelle wie die historische Verfasstheit unserer Welt begreifen, ergeben sich für das historische Denken andere Konzepte

- des historischen *Ich*, des historischen *Du* und des historischen *Wir*
- wie auch dessen, was *Meine*, *Deine* und *Unsere* Geschichte ausmacht.

Ist etwa *meine Geschichte* diejenige meiner Nation, meiner Kultur und *deine Geschichte* diejenige der Deinigen? Geht es beim historischen Lernen darum, dass *die Deutschen den Türken* und *den Russen* etc. zuhören, ihre nationalkulturell gedachte Geschichte kennen lernen und akzeptieren? Ein derartiger Perspektivenwechsel und eine Perspektivenerweiterung wäre zu wenig. Als *ein Baustein* interkulturellen historischen Denkens bleibt er aber nötig. Ohne die partielle Anerkennung auch der nationalgeschichtlichen oder minderheitengeschichtlichen Prägungen, Deutungsmuster etc. wird es nicht gehen.

Es muss also unter anderem danach gefragt werden, wie gemäß der jeweils anderen Tradition und Perspektive die gemeinsame Geschichte erzählt wird. Was also schreiben frühere und heutige russische und deutsche Schulbücher und was erzählen die Familien über den Zweiten Weltkrieg – und in welchem Verhältnis stehen diese Darstellungen zu den Darstellungen früherer und heutiger deutscher Schulbücher? Und wie sieht es mit polnischen oder baltischen oder kaukasischen Büchern und Erzählungen aus – und mit denjenigen aus Ländern weiterer Gegenden unserer Erde? Was sagen *Einheimische* und Migranten diverser Herkunftskulturen zu den Darstellungen etwa der Entdeckungs- und Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern – und welche Erzählungen gibt es aus relevanten anderen Perspektiven? Wer ist jeweils *wir* und wer *sie* – für die Darstellungen und für deren heutige Leser? Und wandelt sich dies im Laufe der Zeit? Es muss also auch die Frage verhandelt werden, ob und vor allem *inwiefern* die russische, baltische, kaukasische und beispielsweise südafrikanische Darstellung für Schüler mit entsprechendem *Migrationshintergrund* vertraut oder fremd ist. Wie wirken also diese unterschiedlichen aktuellen und früheren Darstellungen auf *uns* als Teilnehmer eines historischen Lernprozesses – Schüler und Lehrer – in unserer Unterschiedlichkeit? Welche Bedeutung(en) werden diesen Geschichten zugeschrieben, welche Schlussfolgerungen folgen für heute aus ihnen und aus ihrer Differenz?³²

Zu thematisieren wäre auch, was denn die gemeinsame bzw. (im Sinne von *shared*) geteilte Geschichte zwischen den einzelnen Beteiligten ausmacht: Kann man von einer solchen erst für den Zeitraum sprechen, in dem alle gemeinsam hier wohnen? Oder gehören die

32 Vgl. auch Dan Bar-On/Sami Adwan/Adnan Musallam et al.: Learning each other's Historical Narrative. Palestinians and Israelis, 2003 (www.vispo.com/PRIME/leohn1.pdf und www.vispo.com/PRIME/leohn2.pdf). In diesem Schulbuch für die Friedenserziehung im Nahostkonflikt zwischen Israelis und Palästinensern werden zu Recht zunächst *die israelische* und *die palästinensische* Version der Konfliktgeschichte als

die *des jeweils anderen* (Schülers) thematisiert. Sie mit Hilfe des modernen Transkulturalitätsbegriffs für Fiktionen zu erklären und zu Gunsten rein individueller Kulturgemengelagen aufzulösen, wäre hier nicht hilfreich. Mit Hilfe der freien Spalte in der Mitte wird der Möglichkeit diese *Master narrative* auflösenden und neu integrierenden Denkens Rechnung getragen.

kulturell überlieferten Selbst- und Fremdwahrnehmungen der Zeit davor und der Geschichte der jeweils Anderen hinzu?

Auch hierbei ist zu beachten, dass das *Du* des jeweils anderen Lernenden nicht einfach kulturell zugeschrieben wird. Zwei Menschen mit ähnlicher kultureller Herkunft können aufgrund unterschiedlicher individueller Dispositionen, familiärer Prägungen, individueller Erfahrungen, ganz andere Fragen an die gleichen Gegebenheiten stellen und unterschiedliche Deutungen damit verbinden. Interkulturelle historische Kompetenz zu entwickeln, heißt dann, die Schüler zu befähigen, die verschiedenen historischen Identitäten ihrer Mitmenschen denkend erschließen und sich zu ihnen verhalten zu lernen.

Interkulturelle Kommunikation in Geschichte erfordert also angesichts der mehrdimensionalen Heterogenität, Kulturen nicht einfach als gegeben anzunehmen und den Gegenüber als Vertreter einer vorgegebenen Kultur zu erkennen und wahrzunehmen, sondern in der Kommunikation über Geschichte die verschiedenen Kulturdimensionen erst denkend zu ergründen bzw. zu konstituieren: In welcher Hinsicht sind wir, die wir unsere gegenseitigen Geschichten anhören und verstehen wollen, überhaupt Mitglieder unterschiedlicher Kulturen, inwieweit sind wir es nicht?

4 Schlussfolgerungen

4.1 Interkulturelle historische Kompetenz

Ziel interkulturellen Lernens kann es angesichts der fehlenden Plausibilität des Kugelmodells von *Kultur* nicht sein, in einer anderen Kultur *heimisch* zu werden, sei es in Form eines völligen Übertritts oder in Form der Fähigkeit, zwischen den Kulturen zu *switchen*.³³

Ziel ist vielmehr – ganz im Sinne Rathjes – die Befähigung zur Herstellung einer Interkulturalität, d. h. die Fähigkeit, mit der Differenz kultureller historischer Orientierungen umzugehen, so dass Unterschiede erkannt und prinzipiell anerkannt werden, aber sie auch thematisiert und reflektiert werden können, dass keine Assimilation gefordert wird, aber auch keine *neue* gemeinsame Geschichte, die die alten aufhebt, sondern eine neue, welche die Unterschiede als benennbare und bearbeitbare integriert. Das ist wahrhafte *Perspektivenerweiterung* (Rüsen).

4.2 Prinzipien für interkulturelles historisches Lernen in der Schule

Was bedeuten die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel nun für historisches Lernen in der Schule? Recht einfach ist die Schlussfolgerung, dass *interkulturelles Geschichtslernen* nicht darin aufgeht, auch *die Geschichte der anderen* in den Unterricht hineinzunehmen, auch sie *vorkommen* zu lassen. Andererseits ist es aber durchaus zu wünschen, dass die verschiedenen Geschichtstraditionen und -denkweisen der in der Klasse versammelten Schüler im Unterricht eine Rolle spielen. Nicht etwa, um eine Art ausgleichender Gerechtigkeit herzustellen, sondern weil es zum Lebensweltbezug wie zur Befähigung zur Beteiligung an der Geschichtskultur in heterogenen und pluralen Gesellschaften dazugehört. Falsch wäre es demnach sowohl, von vornherein, seitens des Lehrplanes, des Schulbuches, des Lehrers festzulegen, welches denn die Geschichte der einzelnen Schüler ist (genau dies wäre die viel zitierte *Kulturalisierungsfalle*), als auch die Auflösung alles Geschichtsbezuges zu Gunsten eines vermeintlichen Individualismus, der ebenso a priori die kulturelle Konstituierung von Geschichtswissen, -vorstellungen und -denken leugnete. Ein Ausweg aus diesem Dilemma ist darin zu finden, dass eben diese kulturellen Dimensionen histo-

33 Vgl. auch Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme: Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen, in: Jan-Patrick Bauer/Johannes Meyer-Hamme/Andreas Körber (Hg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im

Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag (= Reihe Geschichtswissenschaft, 54), Kenzingen 2008, S. 307–334.

rischen Denkens und Wissens nicht vorausgesetzt und zur *Grundlage* von Unterricht gemacht, sondern zu seinem Thema erhoben werden. Es geht dann nicht darum, auch *die* Geschichte *der anderen* zu lernen, sondern alle gemeinsam und jede(r) für sich zu klären, *inwiefern* und in welcher (kulturellen wie historischen) Denkform ein historischer *Gegenstand* der *eigenen* Geschichte zugehört. In dieser didaktischen Perspektive werden Gegenstände und Themen dann nicht (ein-)eindeutig zugeordnet. Jeder Gegenstand ist dann auch Teil der Geschichte jedes Teilnehmers – aber auch für jede(n) in anderer Form. Und genau darüber zu *verhandeln*, in gegenseitiger Anerkennung, aber auch in kritischer Prüfung der Denkweisen miteinander darüber zu kommunizieren und seine eigene historische Perspektive so zu erweitern, – darin liegt *interkulturelles Geschichtslernen* begründet. Der Erwerb interkultureller historischer Kompetenz besteht dann nicht darin, etwa (ich nehme noch einmal ein klassisches, vielleicht bereits abgegriffenes Beispiel), als *Deutscher* die Kreuzzüge *auch einmal* aus der Sicht *der Muslime* (oder aus derjenigen *Harouns aus der eigenen Klasse)³⁴ zu betrachten, sondern darin, nachzuvollziehen, *inwiefern* dieser Gegenstand für *Haroun und seine Familie heute Bedeutung trägt, welche Rolle dabei Erfahrungen der früheren Mitglieder seiner Religion, aber auch sein Verständnis von Islam (in Deutschland) spielen usw. Und es gehört dann ebenso konstitutiv dazu, diese Erkenntnisse wieder auf sich zurückzubeziehen: Was bedeutet es für mich als *Deutscher*, als Christ oder Nicht-Christ, als Bürger einer Gesellschaft, die eben nicht nur aus Christen besteht usw., dass mein muslimischer Mitschüler aus seiner Tradition und Familie diese Geschichte so kennen gelernt hat, dass und wie er sie beurteilt. Und für *Haroun besteht es auch darin, sein Verhältnis zu unserer Gesellschaft zu klären, die von einigen extremen Vertretern seiner Religion auch heute noch als Nachfolger der Kreuzfahrer bezeichnet wird, und bei dieser Klärung auch zu berücksichtigen, wie diese Gesellschaft selbst zu den damaligen Vorgängen steht. Es ist nämlich durchaus ein Unterschied, ob die Kreuzzüge im Sinne einer *universalen kulturellen Leistung* thematisiert³⁵ oder aber unter menschenrechtlicher Perspektive problematisiert werden.

Ebenso gehört es zur interkulturellen historischen Kompetenz beider, die Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung etwa der *Entdeckung* oder *Eroberung* Amerikas, des transatlantischen Sklavenhandels usw. für das Selbstverständnis der heutigen *Nachfahren* kennenzulernen und beides für das eigene Selbstverständnis als Bürger einer globalisierten Welt zu reflektieren.

Ziel interkulturellen Geschichtslernens in der Schule ist also die gemeinsame Kommunikationsfähigkeit über Geschichte und die jeweils unterschiedlichen Perspektiven, Deutungsmuster, Sach- und Werturteile – ohne Vereinheitlichung, aber mit dem Ziel der Herstellung eines gemeinsamen kommunikativen *common ground*. Zu den *Prinzipien* gehört die Anerkennung geschichtsrelevanter Orientierungsbedürfnisse der *Anderen* auf mehreren Ebenen – aber ohne sie als Angehörige *ihrer* Nation, ihrer Religion, als Menschen aus einer spezifischen Region, Teilkultur oder mit individuellen Erfahrungen und Fragen auf eine bestimmte Deutung zu verpflichten oder diese zu unterstellen. Vielmehr muss die Form des Bezuges des Einzelnen zur jeweiligen Geschichte Gegenstand des Verstehens und der Verhandlung sein. Es geht also gerade auch um die Anerkennung je individueller Perspektiven und Lagen, welche die klassisch-kulturellen Prägungen modifizieren, überlagern und verdrängen können – etwa einer spezifischen *Migranten*-Kultur, bei der die Erfahrungen als Migrant(in) prägender sind als die der *Herkunftskultur* (ggf. Ausdruck einer interkulturellen Zusatzkultur).

4.3 Methodische Konsequenzen

Aus diesen Gründen muss es beim interkulturellen Geschichtslernen immer zunächst auch darum gehen, de-konstruktiv/ analytisch zu erkunden, welches denn die Geschichte(n) des anderen sind, welche Orientierungsfragen sie/er mit ihnen bearbeitet, in welchem Verhältnis sie auch zur eigenen Geschichte stehen.

34 Einer der früheren Mitschüler und Freunde meines Sohnes trägt den Vornamen *Haroun-al Raschid*. Mein jüngster Sohn heißt mit zweitem Vornamen *Leonardt*. Weisen diese Namensgebungen auf eine Orientierung an der Geschichte der Kreuzzüge (Richard Löwenherz?) hin? Und wenn ja: Welche Interpretation der jeweils nicht unumstrittenen Personen liegt ihr zu Grunde?

de? Die Frage *what's in a name* zielt also nicht auf die Übernahme gesicherter oder vermeintlicher Orientierungen, sondern zunächst auch auf die Einschätzung, ob und was jeweils gemeint ist.

35 Vgl. etwa Louis Brehier: *Crusades*, in: *New Advent. Catholic Encyclopedia*. (www.newadvent.org/cathen/04543c.htm [13.11.2001]).

Aus der Ebene der Unterrichtsprinzipien lassen sich, wenn auch nicht spezifische Makro- oder Mikromethoden, so doch unterrichtsmethodische Gesichtspunkte ableiten. Zu ihnen gehört die Nutzung *kultureller* Multiperspektivität auf möglichst mehreren Ebenen des historischen Denkens auch beim historischen Lernen, d. h. bei der Auswahl der zeitgenössischen Quellen (*Multiperspektivität im engeren Sinne*) ebenso wie bei derjenigen von späteren (bis hin zu heutigen) historiographischen Darstellungen (*Kontroversität*) und schließlich bei der Ermöglichung unterschiedlicher Sinn bildender Schlussfolgerungen und Wertungen durch die Lernenden (*Pluralität*).³⁶ Es reicht nicht aus, die Verschiedenartigkeit der kulturellen Perspektiven auf jeweils nur einer dieser Ebenen zu repräsentieren. An einem kleinen Schaubild sei dies erläutert:

Nur wenn sowohl Quellen als auch Darstellungen unterschiedlicher kultureller Provenienzen im Unterricht untersucht werden, können Zusammenhänge zwischen unseren heutigen Fragen an einen historischen Gegenstand, unseren Deutungen und Wertungen mit denen der Quellenautoren bzw. späterer Historiker reflektiert werden. Ob und wie nämlich etwa die heutige Sichtweise islamischer Historiker auf die Kreuzzüge mit derjenigen islamischer Quellen und die *westliche* Perspektive mit derjenigen der Franken verwandt ist, bzw. inwieweit die zeitliche Differenz ihrerseits einen Perspektivenwechsel bedeutet, bleibt unter dieser Perspektive ebenso zu erörtern wie die Frage danach, ob etwa eine deutsche Schulbuchdarstellung aus den 1950er Jahren über den 30jährigen Krieg die Perspektive der heutigen Schülerinnen und Schüler einnehmen kann.

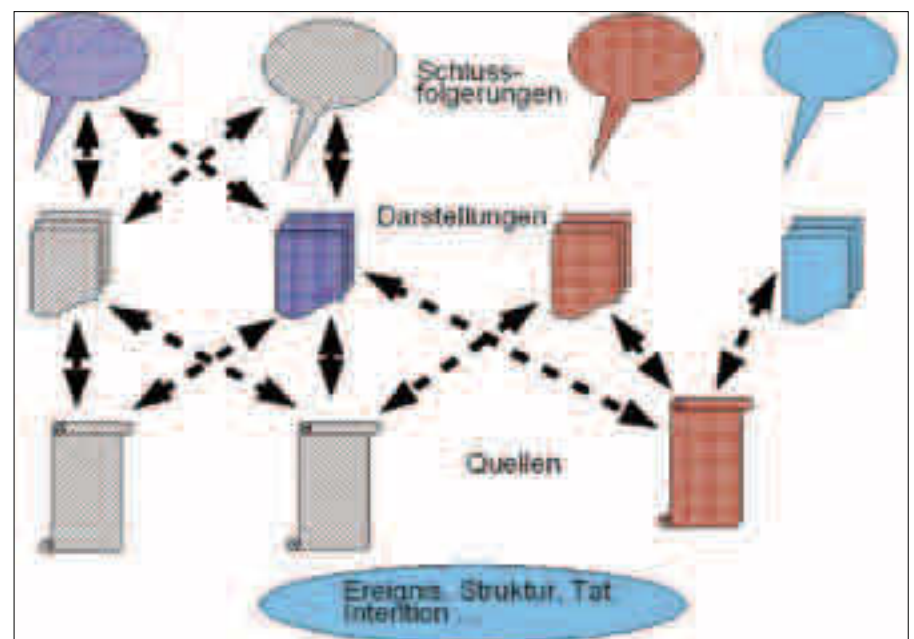


Abb. 5:
Quellen, Darstellungen und Schüler:
Perspektivenreflexion auf allen Ebenen

4.4 Nutzung von Heterogenität?

Im alltäglichen didaktischen Sprachgebrauch ist zuweilen davon die Rede, dass man die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Kulturen zum Lernen *nutzen* solle. Was also kann unter *Nutzung* von Heterogenität verstanden werden? Zunächst ein paar negative Schlussfolgerungen:

Die Vorstellung, dass eine Addition der Nationalgeschichten der unter den Schülern vertretenen Herkunftsländer bereits als solche eine sinnvolle Erweiterung des historischen Wissens und der Orientierungsfähigkeit bedeutet, kann nicht von der Hand gewiesen werden. Dass aber damit jeder Schüler mal mit *seiner* Geschichte vertreten sei, also mit einer Eigen-Perspektive, ebenso wie bei allen anderen Themen mit der *Außen*-Perspektive, wäre jedoch konstitutiv zu kurz gedacht. Dass die Schüler mit ihrer historischen Identität im

³⁶ Die Unterscheidung der drei Formen oder Ebenen von Multiperspektivität geht zurück auf Bodo von Borries.

Unterricht vorkommen sollen, ist richtig, aber dies per Zuschreibung nationaler Identitäten zu tun, wird weder der *realgeschichtlichen* Verschiedenheit der kulturellen (sozialen etc.) Prägungen auch von Schülern *gleicher Herkunft* gerecht, noch wäre ein solches Konzept geeignet, die Befähigung zum Umgang mit der heutigen heterogenen Situation zu steigern.

Entsprechend ist es auch nicht sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler selbst bereits in der Unterrichtsplanung als *authentische Vertreter* unterschiedlicher Perspektiven auf allgemeine oder gemeinsame historische Sachverhalte *einzuplanen*. Die Vorstellung, etwa den ganzen Komplex der Entdeckungs- und Kolonialgeschichte nicht nur aus westlicher Perspektive, sondern auch aus derjenigen anderer Völker betrachten zu können, und somit eine kulturelle *Multiperspektivität* in den Unterricht grundsätzlich einzubringen, ist charmant und didaktisch sinnvoll. Dass aber die in der Klasse anwesenden Jugendlichen geeignete und gar dankbare Vertreter *ihrer* vermeintlichen Perspektive wären, darf nicht so einfach gesetzt werden. Das Problem dabei besteht nicht so sehr darin, die kulturellen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, sondern in der Zuschreibung bestimmter Positionen zu den Individuen sichtbar zu machen.

Sinnvoll ist es demgegenüber, die Schülerinnen und Schüler zunächst als Personen anzusprechen, ihnen aber Gelegenheit (und Aufgaben) zu geben, bei denen sie ihre eigene und ihre familiäre, gruppenspezifische Perspektive erkunden und einbringen können, so dass diese in der Folge thematisiert werden. Multiperspektivität entsteht auch dann, nur ist sie nicht von vornherein festgelegt.

Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass nicht idealisierte oder reifizierte *Kulturen* die Unterrichtsstruktur bestimmen, sondern diejenigen *kulturellen Perspektiven* in all ihrer Vielfalt und ihren Brüchen und Unbestimmtheiten, aber auch den quer zu den *Herkunftskulturen* liegenden Gemeinsamkeiten, die auch in der Lebenswelt bestimmend sind, und die historische *Identität* ausmachen.

Literatur

- Alavi, Bettina: Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen (= Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, 9), Frankfurt am Main 1998.
- Bar-On, Dan/ Sami Adwan/ Adnan Musallam et al.: Learning each other's Historical Narrative. Palestinians and Israelis, 2003 (www.vispo.com/PRIME/leohn1.pdf und www.vispo.com/PRIME/leohn2.pdf).
- Benhabib, Seyla: Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung (= Horkheimer-Vorlesungen), Frankfurt am Main 1999.
- Brehiér, Louis: Crusades, in: New Advent. Catholic Encyclopedia (www.newadvent.org/cathen/04543c.htm [13.11.2001]).
- Burckhardt, Jacob: Weltgeschichtliche Betrachtungen. Erl. Ausgabe, hg. v. Rudolf Marx (= Kröners Taschenausgabe, 55), Stuttgart 1978.
- Delouche, Frédéric/ Jacques Aldebert/ Johan Bender: Das europäische Geschichtsbuch. Von den Anfängen bis heute, Stuttgart 1998.
- Edelmann, Moritz/ Leo Gruenberg (Hg.): Volkwerden der Deutschen, Leipzig 1939-1943.
- Hansen, Klaus Peter: Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung, 3. Aufl., Tübingen/ Basel 2003.
- Hasberg, Wolfgang/ Andreas Körber: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Andreas Körber (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (= Forum Historisches Lernen). Schwalbach/ Ts. 2003, S. 179-203.
- Hoffmann, Arnd: Zufall und Kontingenz in der Geschichtstheorie. mit zwei Studien zu Theorie und Praxis der Sozialgeschichte (= Studien zur europäischen Rechtsgeschichte, 184), Frankfurt am Main 2005.
- Hu, Adelheid: Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens, in: Volker Frederking (Hg.): Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik und unterrichtlicher Praxis, Baltmannsweiler 2008, S. 11-35.
- Körber, Andreas: Geschichte und interkulturelles Lernen. Begriffe und Zugänge, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52 (2001), S. 292-304.
- Körber, Andreas: Interkulturelles Geschichtslernen – eine Einführung, in: Andreas Körber (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze (= Novemberakademie, 2), Münster 12001, S. 5-25.

- Körber, Andreas: Das deutsch-französische Schulgeschichtsbuch aus fachdidaktischer Perspektive, in: Corine Defrance/ Rainer Markowitz/ Ulrich Pfeil (Hg.): Dossier: Histoire/Geschichte, Bd. 2: Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945, Braunschweig 2008 (www.gei.de/index.php?id=1302&L=0).
- Körber, Andreas/ Meyer-Hamme, Johannes: Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen, in: Jan-Patrick Bauer/ Johannes Meyer-Hamme/ Andreas Körber (Hg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen – Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag (= Reihe Geschichtswissenschaft, 54), Künzlingen 2008, S. 307-334.
- Löwith, Karl: Weltgeschichte und Heilsgeschehen: die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie, Stuttgart 1953.
- Lübberding, Frank: Der Wahn des Kulturalismus, in: taz 2.12.2004 (www.taz.de/index.php?id=archivseite&tidig=2004/12/02/a0176 [29.6.2009]).
- Nohl, Arnd-Michael: Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn 2006.
- Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Marco Demantowsky/ Bernd Schönemann (Hg.): Neuere geschichts-didaktische Positionen (= Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte zur und historischen Didaktik, 32), Bochum 2002, S. 39-56.
- Pohl, Karl Heinrich: Bildungsstandards im Fach Geschichte. Kritische Überlegungen zum Modellentwurf des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD), in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 59 (2008), S. 647-652.
- Rathje, Stefanie: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Jena 2006: Universität, Fachgebiet IWK (www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf [2.2.2008]).
- Rüsen, Jörn: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Reinhart Koselleck/ Heinrich Lutz/ Jörn Rüsen (Hg.): Formen der Geschichtsschreibung (= Beiträge zur Historik, 4389), Orig. Aufl. München 1982, S. 514-605.
- Rüsen, Jörn: Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung (= Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1515), Göttingen 1986.
- Rüsen, Jörn (Hg.): Westliches Geschichtsdenken. Eine interkulturelle Debatte, Göttingen 1999.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, Dresden 2004, Klassenstufe 5, S. 10.
- Schreiber, Waltraud/ Andreas Körber/ Bodo v. Borries et al.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006.
- Sen, Amartya: Die Identitätsfalle. warum es keinen Krieg der Kulturen gibt, 2. Aufl. München 2007.
- Stupperich, Martin: Der Modellentwurf Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Eine Antwort auf die Thesen von Karl Heinrich Pohl, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 59 (2008), S. 653-661.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands: Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgang, Schwalbach/ Ts. 2006.
- Völkel, Markus : Geschichtsschreibung: eine Einführung in globaler Perspektive (= UTB, 2692), Köln [u.a.] 2006.

Chancen des bilingualen Geschichtsunterrichts – Überlegungen zu Grundlagen und Zielen frühen bilingualen historischen Lernens

Christine Pflüger

1 Bilingualer Geschichtsunterricht – Chance oder Problem?¹

Dass die didaktischen Ansätze für den bilingualen Geschichts- und Sachfachunterricht bislang zu einem großen Teil von Seiten der Fremdsprachendidaktik kommen, wird von der Geschichtsdidaktik sehr bedauert.² Eines der erklärten Ziele geschichtsdidaktischer Überlegungen ist daher, eine Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts zu entwickeln, die auch zentralen geschichtsdidaktischen Kategorien und Überlegungen Rechnung trägt.³ Freilich sind bei weitem nicht alle Geschichtsdidaktiker davon überzeugt, dass bilingualer Geschichtsunterricht gewinnbringend für das historische Lernen sei, es gibt auch skeptische Stimmen, wie etwa Wolfgang Hasberg, der einige problematische Aspekte aufzeigt.⁴ Hasberg betont durchaus die Relevanz der Sprache für die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins – die Entwicklung historischen Denkens und Bewusstseins vollziehe sich in erster Linie auf sprachlicher Ebene, in sprachlichen Formulierungen.⁵ Eine große Anzahl von Schülerinnen und Schülern sei jedoch bereits im einsprachigen, *muttersprachlichen*⁶ Unterricht kaum in der Lage, so Hasberg, ihre Gedanken, Überlegungen und sogar Fragen auszudrücken. Da der Gegenstand des Geschichtsunterrichts zudem frühere, heute zu einem großen Teil verschwundene Kulturen seien, die jeweils ihre eigenen *Sprachen* (im Sinne eigener Codes, Terminologien, Sprachebenen usw. bis hin zu eigenen, jetzt untergegangenen Sprachen) hatten, bestehe eine der zentralen Aufgaben des Geschichtsunterrichts darin, die spezifische Sprache jeder Epoche und jeder Kultur zu decodieren⁷ – ein bereits im einsprachigen Unterricht schwieriger Prozess. Hasberg sieht durchaus den Gewinn, den der Fremdsprachenunterricht aus den Sachfächern ziehen kann; er äußert allerdings Zweifel am Beitrag des bilingualen Geschichtsunterrichts zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins. Seine Argumentation beruht auf einem Modell historischen Denkens, auf das ich ebenfalls zurückgreifen werde, wobei ich jedoch andere Akzente setzen möchte.

1 Die folgenden Ausführungen beruhen auf dem Tagungsbeitrag zur Fachtagung des Sächsischen Bildungsinstituts Meissen vom 10./ 11. Oktober 2008. Die Grundlage bildet mein Vortrag „Regards sur l'école bilingue – l'exemple d'une discipline „non-linguistique“: l'histoire“ vom 29. Februar 2008 im Rahmen der Präsenzphase des Master-Studienganges E-Lingo – Frühes Fremdsprachenlernen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Der Vortragsstil wurde für die Druckfassung weitgehend beibehalten. Meine Überlegungen konzentrieren sich vor dem genannten Hintergrund vor allem auf das frühe historische Lernen und den frühen bilingualen Unterricht; zum bilingualen Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe siehe den auch empirisch fundierten Beitrag von Carola Gruner in diesem Band.

2 Vgl. beispielsweise Stefanie Lamsfuß-Schenk: Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?, in: Stephan Breidbach u.a. (Hgg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie (= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht Band, 1), Frankfurt/Main 2002, S. 191–206; Heike Rautenhaus: Prolegomena zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts, Beispiel: Geschichte, in: Gerhard Bach/ Susanne Nie-meier (Hgg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 5), 2., überarb. und erw. Auflage Frankfurt/Main 2002, S. 115–126.

3 Vgl. dazu ebenfalls Lamsfuß-Schenk.

4 Wolfgang Hasberg: Bilingualer Geschichtsunterricht und historisches Lernen. Möglichkeiten und Grenzen, in: Internationale Schulbuchforschung 26 (2004), S. 119–139, hier: S. 133–135.

5 Das Bewusstsein für die sprachliche Bedingtheit historischen Denkens, historischer Vorstellungen und (Re-)Konstruktionen von Vergangenheit und *Geschichte* ist in der Geschichtswissenschaft – nicht zuletzt seit *linguistic turn* und Narrativitätsdebatte – unhintergebar. Dies äußert sich in verschiedenen Forschungsansätzen und -themen der Geschichtswissenschaft sowie theoretischen Ausdifferenzierungen im Bereich der Theorie der Geschichtsschreibung. Die zahllosen Publikationen zu diesen Aspekten können hier freilich nicht im Einzelnen aufgeführt werden.

6 Hasberg, S. 121 und S. 135. Hasberg bezieht sich in seinen Beispielen insbesondere auf eine im Rahmen des Projekts *Förderung und Entwicklung reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins im Geschichtsunterricht* (abgekürzt: FUER Geschichtsbewusstsein) videographierte Unterrichtssequenz aus einem Hamburger Gymnasium. Nicht diskutiert werden kann in diesem Rahmen die Tatsache, dass eine große Anzahl von Schülerinnen und Schülern bereits *multikulturell-bilingual* aufwächst, die Unterrichtssprache also nicht bei allen auch als „Muttersprache“ vorausgesetzt werden kann.

7 Hasberg, S. 134–135, auch unter Bezug auf Hans-Jürgen Pandel: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2000.

2 Konzeptuelles und kategoriales Denken als Zielbereich des bilingualen Geschichtsunterrichts

Im Hinblick auf die Grundlagen einer Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts – und damit vor allem im Hinblick auf die Vereinbarkeit der Anliegen der Geschichtsdidaktik einerseits und der Fremdsprachendidaktik andererseits – möchte ich folgende These vertreten: Ein wichtiger Bereich, in dem sich Zielsetzungen von Geschichtsunterricht (als Sachfach) und Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts überschneiden, ist das konzeptuelle und kategoriale Denken. Für die Entwicklung einer Didaktik des bilingualen Geschichts- bzw. Sachfachunterrichts muss dieser Bereich daher sehr viel stärker berücksichtigt werden als dies bislang der Fall war.⁸

Als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung dieser Überlegungen eignet sich das Kompetenzstrukturmodell, das im Rahmen des Projekts *FUER Geschichtsbewusstsein*⁹ in das von Wolfgang Hasberg und Andreas Körber entwickelte Prozess-Modell historischen Denkens integriert wurde, und zwar insofern, als es einen Bereich der *Sachkompetenz* enthält, die als Fähigkeit zum konzeptuellen und kategorialen Denken sowie als Kenntnis der Prinzipien, Konzepte und/oder Kategorien zur Strukturierung von *Geschichte* und von Reflexionen über die Vergangenheit definiert wird – mithin als Fähigkeit, die eigenen Gedanken und Überlegungen unter adäquater Verwendung domänenspezifischer Kategorien, Fachbegriffe, spezifischer Terminologie usw. zu strukturieren. Es ist m. E. dieser Bereich der *Sachkompetenz* im Sinne konzeptuellen und kategorialen Denkens, in dem die Kompetenzen historischen Denkens und sprachliche Kompetenzen als Ziele von Geschichts- und Sprach(en)unterricht zusammenfallen oder sich zumindest überschneiden.¹⁰ Bilingualer

8 Ein anderes, bereits weiter ausdifferenziertes integratives Modell für eine Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts findet sich bei Andreas Bonnet. Bonnet greift auf die Diskussion des Kompetenzbegriffs in der Naturwissenschafts- und Bildungsgangdidaktik sowie auf einen konstruktivistisch geprägten Prozess-Begriff der *Bedeutungsaushandlung* zurück. Vo allem die Interaktionskompetenz von Schülerinnen und Schülern steht im Zentrum der Überlegungen. Der Prozess der (fremdsprachlichen) Bedeutungsaushandlung führe – bei entsprechender Interaktionskompetenz – zu einer Steigerung sowohl sachfachlicher als auch fremdsprachlicher Kompetenzen; zugleich steigere sich dadurch auch wieder die Interaktionskompetenz usw. Andreas Bonnet: Kompetenz durch Bedeutungsaushandlung – Ein integratives Modell für Bildung und sachfachliches Lernen im bilingualen Unterricht, in: Andreas Bonnet/ Stephan Breidbach (Hgg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht* (= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2), Frankfurt am Main 2004, S. 115–126. Die Ausführungen meines Tagungsbeitrags beruhen dagegen auf der Auseinandersetzung mit einem in der Geschichtsdidaktik entwickelten Modell historischen Denkens und dem darin integrierten Kompetenz-Strukturmodell.

9 Dieses Kompetenz-Strukturmodell wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *Förderung und Entwicklung reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins im Geschichtsunterricht* (abgekürzt: *FUER Geschichtsbewusstsein*) entworfen: Waltraud

Schreiber/Andreas Körber u.a.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell* (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006 sowie den ausführlichen Sammelband zu einzelnen Aspekten: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hgg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007.

10 Vgl. dazu etwa auch die Überlegungen von Helmut J. Vollmer zum Verhältnis von Sprachenlernen und sprachlichem Lernen, konzeptuellem Denken und *Kernkonzepten*. Helmut J. Vollmer: *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen*, in: Gerhard Bach/ Susanne Niemeier (Hgg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 5), 3., überarbeitete und erweiterte Auflage Frankfurt am Main 2005, S. 47–70, hier insbes. S. 58–64 sowie Dagmar Abendroth-Timmer: *Mehrsprachiger und mehrsprachiger Modulunterricht als Ort kultureller Begegnung und Reflexion*, in: Hans-Ludwig Krechel (Hg.): *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas* (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen 2005, S. 185–208, und Peter Scherfer: *La notion de conscience linguistique*, in: Gisèle Holtzer/ Michael Wendt (Hgg.): *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagière* (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 4), Frankfurt am Main 2000, S. 169–184.

Sachfachunterricht sollte daher in erster Linie auf diesen Bereich sowie – insbesondere auch auf der Primarstufe – auf die Förderung der spezifischen Konzeptbildung, in unserem Falle für die Domäne der Geschichte zielen. Auch andere Autorinnen und Autoren, die ihre Argumentation auf die Aneignung, Entwicklung und Förderung von Kompetenzen hin entwickeln,¹¹ gehen zwar vom Prinzip der Entwicklung konzeptuellen Denkens aus, beziehen aber ebenfalls meist noch nicht den bilingualen Unterricht mit ein.

Für die Entwicklung einer differenzierten Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts wird sicherlich deutlich zu unterscheiden sein zwischen (1) Sprache im Sinne von *Vokabular*, auch fachspezifischem Vokabular, (2) der Kompetenz und der Performanz, in den entsprechenden Kommunikationssituationen über dieses Vokabular in einer bzw. zwei Sprachen zu verfügen, sowie (3) dem konzeptuellen Denken, der Entwicklung und Ausdifferenzierung von Konzepten.

Der vorliegende Tagungsbeitrag wird sich freilich zunächst darauf beschränken, einige Argumente für die geäußerte These zu formulieren; die Ausarbeitung einer differenzierten Didaktik des bilingualen Sachfach-, namentlich des bilingualen Geschichtsunterrichts, ist weiterhin als dringendes Desiderat anzusehen.

3 Geschichtsdidaktische Grundlagen für eine Didaktik des bilingualen Geschichtsunterrichts

3.1 Ziele frühen historischen Lernens

Lassen Sie mich, als ein Argument zur Unterstützung der oben formulierten These, zunächst die wesentlichen Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts in der Grundschule, des frühen historischen Lernens also, kurz zusammenfassen.

Folgt man Klaus Bergmann¹², der für eine frühe Heranführung von Kindern an historisches Denken plädiert, so verfolgt der Geschichtsunterricht in der Grundschule bzw. die Behandlung historischer Themen im derzeitigen Verbundfach *Mensch, Natur und Kultur*, abgekürzt MeNuK, folgende Ziele:

- Die Entwicklung des Konzepts der *historischen Zeit* (im Gegensatz zur *biologischen Zeit*, die an natürliche Zyklen und Rhythmen gebunden ist), das Konzept einer *menschlichen Zeit* also, des *gelebten Lebens*, dem ein Sinn verliehen und zugeschrieben wird.
- Gleichzeitig geht es um den Beginn einer Orientierung in der Zeit, um die Entwicklung eines Bewusstseins für die Begriffe und den Unterschied zwischen *früher/damals – heute – morgen/in der Zukunft* sowie um die Entwicklung der Fähigkeit, sich in einem kulturellen, sprachlichen, religiösen oder anderen Kollektiv zu verorten, das eine (evtl. sogar weit zurückreichende) Vergangenheit hat, in der Gegenwart existiert und eine Zukunft haben wird.
- Es geht drittens um die Entwicklung der historischen Kategorien von *Dauer und Wandel*
- sowie viertens um die Weckung der Kompetenz, Fragen in Bezug auf Vergangenheit und Geschichte zu stellen¹³ (*Fragekompetenz*).

Waltraud Schreiber fügt diesen Prinzipien und Zielsetzungen frühen historischen Lernens in der Grundschule zwei weitere Aspekte hinzu:¹⁴

11 In Bezug auf den Sachunterricht der Grundschule und die dort mögliche Förderung politischer Kompetenzen vgl. etwa Dagmar Richter: Politische Kompetenzen im Sachunterricht fördern – zum Stand der Forschung, in: Roland Lauterbach/Andreas Hartinger u.a. (Hgg.): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 17), Bad Heilbrunn 2007, S. 59–67.

12 Klaus Bergmann: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Ler-

nens (= Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 1998, S. 118–130.

13 Bergmann (wie Anm. 12), S. 125/126 und Waltraud Schreiber: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern, in: Dies. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens (= Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, 1), Neuried 1999, S. 15–76, hier: S. 43 ff.

14 Schreiber (wie Anm. 13), S. 15–76.

- Die Entwicklung einer Kompetenz zur Sinnbildung durch Erzählung, d. h. die Fähigkeit, eine Erzählung zu entwerfen, indem Ereignisse und persönliche Erfahrungen miteinander in Bezug gesetzt werden (z. B. nach den Kriterien Ursache und Wirkung, auf der Basis eines moralischen oder ethischen Urteils), mithin eine Form der narrativen Kompetenz
- sowie die Entwicklung der Fähigkeit, Informationen, Material, Beobachtungen und historische Phänomene zu strukturieren, kurz: eine Einführung in die Systematik und die inhärente Logik von Geschichte als Fachdisziplin.¹⁵

Eine weitere Ausdifferenzierung dieser Überlegungen findet sich auch bei Dietmar von Reeken¹⁶.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass Geschichtsunterricht auf der Primarstufe bzw. die Behandlung historischer Themen im Sachunterricht der Grundschule stärker auf die Entwicklung von Konzepten, auf die Weckung konzeptuellen und kategorialen Denkens¹⁷ und auf die Aneignung methodischer Fähigkeiten und Kenntnisse zielt als auf die Anhäufung von Spezialwissen oder die Kenntnis so genannter historischer Fakten.

3.2 Zwei ineinandergreifende Modelle: Das Modell historischen Denkens von Hasberg/Körber und das Kompetenz- Strukturmodell von Körber/Schreiber

Eine zweite Grundlage meiner Überlegungen bilden die beiden eingangs erwähnten Modelle: das von Wolfgang Hasberg und Andreas Körber veröffentlichte Modell historischen Denkens¹⁸ zum einen, das darin eingepasste Kompetenz-Struktur-Modell¹⁹ zum anderen. Beide sollen hier in aller gebotenen Kürze vorgestellt werden, um in ihnen sowohl die Ziele des Geschichtsunterrichts als Sachfach als auch die Zielsetzungen *bilingualen* Geschichtsunterrichts zu verorten.

Genau genommen handelt es sich hier übrigens um ein doppeltes Modell: Das Kompetenz-Struktur-Modell ist aus dem zuvor entwickelten Modell historischen Denkens abgeleitet und zugleich in dieses integriert; beide beziehen sich nicht allein auf Unterricht, sondern generell auf historisches Denken auch außerhalb der Schule, *im Leben*, wenn man so will.

Dieses Prozessmodell historischen Denkens²⁰ basiert auf einem stark ausdifferenzierten hermeneutischen Zirkel. Der *Kreislauf*, genauer: der spiralförmig verlaufende Denkprozess, beginnt mit einer Irritation, der Verunsicherung eines Subjekts, einer Person, die ein intellektuelles Problem zu lösen hat – ein Orientierungsproblem oder auch ein praktisches Problem, das einen Bezug zur Vergangenheit aufweist, etwa im Bereich politischen Handelns (von der Kommunalpolitik bis hin zur Ausarbeitung einer Verfassung, eines Wahlsystems usw.).²¹ Dieses Subjekt, diese Person, wird eine Frage im Hinblick auf historische Zusammenhänge, Vorgänger-Entscheidungen und mögliche Lösungsmodelle stellen und wird erkennen, dass sie über gewisse Kenntnisse verfügt und bereits ein (Vor-)Urteil hat. In einem nächsten Schritt werden die Fragen systematischer gestellt, ein bereits vorhandener Lösungsvorschlag de-konstruiert oder, auf der Basis gesammelter Informationen, eine neue Lösung re-konstruiert, eine Erklärung erstellt oder eine Handlungsoption formuliert,

Das Prozessmodell historischen Denkens

15 Schreiber (wie Anm. 13), S. 58 ff.

16 Dietmar von Reeken: Paradiesgarten oder Höllenspfad? Historisches Lernen im Sachunterricht zwischen Fachansprüchen und Lebensweltbezug, in: Bernd Schönemann/Hartmut Voit (Hgg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, 14), Idstein 2002, S. 151–163.

17 Bergmann (wie Anm. 12), S. 129.

18 Wolfgang Hasberg/Andreas Körber: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: An-

dreas Körber (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 177–202.

19 Vgl. Waltraud Schreiber/Andreas Körber u. a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006.

20 Hasberg/Körber, hier übernommen aus Schreiber/Körber (wie Anm. 19), S. 17.

21 Das Beispiel ist angelehnt an Wolfgang Hasberg, Bilingualer Geschichtsunterricht und historisches Lernen, hier: S. 124–125.

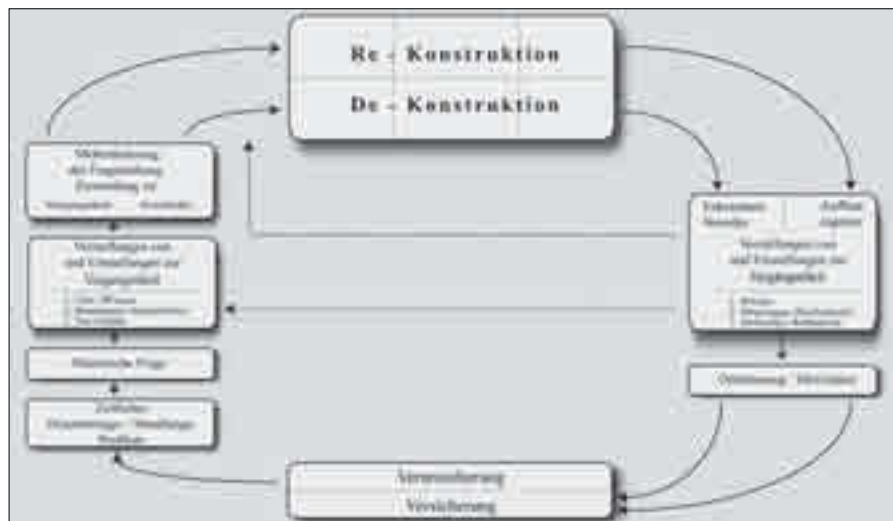


Abb. 1:

Geschichtsbewusstsein dynamisch.
Das Prozessmodell historischen Denkens / historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber (2003), S. 187
(Hier aus: Waltraud Schreiber/Andreas Körber u. a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006, S. 17.)

die wiederum zu neuen Ideen, Urteilen, Erkenntnissen und Kenntnissen auch in Bezug auf *Vergangenheit* und *Geschichte* führt. Die neuen Erkenntnisse und Urteile helfen, sich zu orientieren und motivieren zu neuen Entscheidungen und Handlungen sowie möglicherweise zu neuen Fragen – bis zur nächsten Verunsicherung.

In das oben vorgestellte Prozessmodell historischen Denkens sind nun vier Bereiche historischer Kompetenzen integriert, deren Anordnung freilich nicht willkürlich ist – jeder Etappe der Reflexion, jedem Schritt wurde ein korrespondierender Kompetenzbereich zugeordnet, zumindest was die Fragekompetenz, die Methodenkompetenz sowie die Orientierungskompetenz (d. h. der Kompetenz der Orientierung in der Zeit, im Raum, in der Domäne des Historischen, in der Gesellschaft usw.) angeht. Diese Kompetenzbereiche wurden direkt aus dem Prozess historischen Denkens abgeleitet und sind folglich eng mit den entsprechenden Denkschritten verbunden.

Das Kompetenz-Struktur-Modell nach Körber/Schreiber

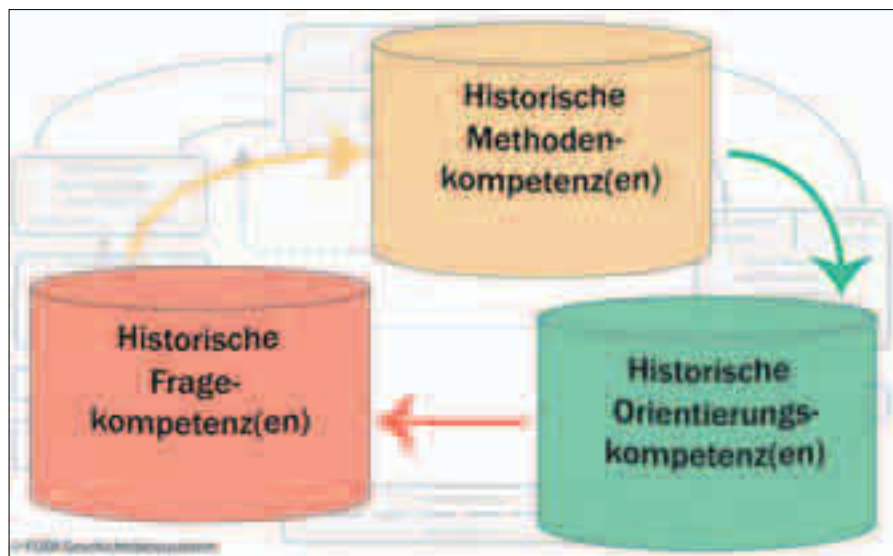


Abb. 2:

(In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber u. a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006, S. 30.)

Der Bereich der Sachkompetenz (spezifisch bezogen auf die Domäne des Historischen), der in der Mitte des Modells angesiedelt ist, stellt sowohl die Grundlage als auch zugleich das Resultat historischen Denkens dar. Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen, sei an dieser Stelle nochmals darauf verwiesen, dass es sich beim Begriff der *Sachkompetenz* nicht um ein Spezialwissen oder die Kenntnis bestimmter Fakten handelt, sondern um eine von den Autoren als Fähigkeit zum konzeptuellen und kategorialen Denken, als Kenntnis von Prinzipien, Konzepten oder Kategorien zur Strukturierung der Domäne des Historischen und von Reflexionen über Vergangenheit definierte Kompetenz – als Fähigkeit also, Gedanken und Überlegungen auf der Basis von spezifischen Kategorien und Begriffen zu strukturieren.²²

22 Schreiber/Körber (wie Anm. 9), S. 59.

Dieser Bereich der *Sachkompetenz*, des konzeptuellen und kategorialen Denkens, stellt, wie bereits erwähnt, denjenigen Bereich dar, in dem die Kompetenzen historischen Denkens und sprachliche Kompetenzen zusammenfallen, übereinstimmen oder sich zumindest überschneiden.²³

Führt man sich nun die oben angeführten Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts auf der Primarstufe vor Augen, die vorrangig auf die Anregung des konzeptuellen und kategorialen Denkens hin orientiert sind, so wird deutlich, dass sie im hier verwendeten Modell zu einem guten Teil im Sektor der *Sachkompetenz* zu verorten sind. Auch (früher) Fremdsprachenunterricht zielt zunächst vor allem auf den Aufbau eines kognitiv verankerten Repertoires von zentralen Begriffen sowie auf die Kompetenz, in Kommunikationssituationen adäquat darüber zu verfügen. Der bilinguale Geschichtsunterricht müsste daher vorrangig diesen Kompetenzbereich der *Sachkompetenz* in den Blick nehmen und – insbesondere beim frühen historischen Lernen und im frühen bilingualen Sachfachunterricht – auf die Entwicklung von domänenspezifischen Konzepten abzielen.

4 Die schwierigste Frage: Wie kann konzeptuelles und kategoriales Denken im bilingualen Sachfach- und Geschichtsunterricht ange- stoßen werden?

In meinen Überlegungen zu dieser Frage konzentriere ich mich zunächst auf die Primarstufe²⁴ und greife dafür auf einen schon älteren Ansatz zurück. Bereits 1967 unternahm eine Forschergruppe der University of Wales unter der Leitung von C. J. Dodson ein Experiment zum bilingualen Unterricht bzw. zur bilingualen Erziehung mit einer Gruppe von 4–5-jährigen Kindern in einer Grundschule in Wales.²⁵ Die Kinder sprachen alle Englisch als Muttersprache und als einzige Sprache; das Ziel der Untersuchung bestand darin, zu sehen, welchen Grad von Zweisprachigkeit sie innerhalb einiger Wochen erreichen würden, wenn man mit ihnen sowohl Englisch als auch gälisch (Welsh) sprach.

Was mir für unser Thema wichtig erscheint, ist, dass die Untersuchung von Dodson und Price auf methodischer Ebene von der Entstehung und Entwicklung intellektueller Konzepte, d. h. der intellektuellen Konzeptbildung durch taktile, physische Erfahrung (unter anderem auch bei spielerischen Aktivitäten) ausging und *nicht* von der Heranführung an eine zweite Sprache durch Sprachunterricht im engeren Sinne.

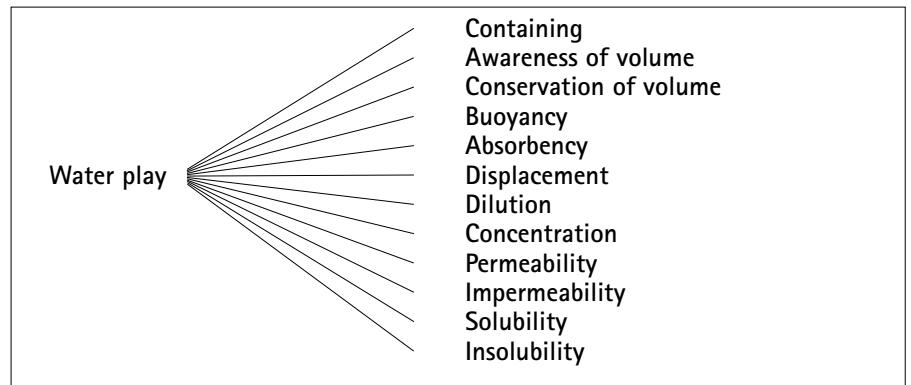
Dodson und seine Mitarbeiter wählten als Medien daher Spiele, taktile Experimente und Erfahrungen, die zur Konzeptbildung beitragen können bzw. sollten. Die eine der Erzieherinnen bzw. Lehrerinnen sprach Englisch, die andere gälisch (welsh). Durch das Experiment ließ sich nachweisen, dass die Kinder z. B. während des Spielens mit Wasser Konzepte von Volumen, Löslichkeit oder Nichtlöslichkeit, Absorption, Sieden und Gefrieren, Durchlässigkeit und Undurchlässigkeit usw. entwickelten – und da man mit ihnen zwei Sprachen sprach, erwarben sie die entsprechenden Begrifflichkeiten in beiden Sprachen gleichzeitig:

23 Vgl. z. B. Evelin Fuchs: Integrierter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Sicht einer österreichischen Lehrerin, in: Hans-Ludwig Krechel (Hg.): Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen 2005, S. 149–167. Vgl. außerdem Helmut J. Vollmer (zum Verhältnis von Sprachenlernen und sprachlichem Lernen, konzeptuellem Denken und Kernkonzepten) sowie Peter Scherfer.

24 Zum bilingualen Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe vgl. die Arbeiten von Carola Gruner, deren Ausführungen zudem auf einer breit angelegten empirischen Studie beruhen.

25 Eurwen Price: Early Bilingualism, in: C. J. Dodson (Hg.): Towards Bilingualism. Studies in Language Teaching Methods, Cardiff 1968, S. 17–77.

Aus: Eurwen Price, Early Bilingualism, in: C. J. Dodson (Hg.): Towards Bilingualism. Studies in Language Teaching Methods, Cardiff 1968, S. 17-77, hier: S. 23.



Wie lässt sich dieses Prinzip der Konzeptbildung durch taktile Erfahrung nun auf den (frühen) bilingualen Geschichtsunterricht, auf frühes historisches Lernen in zwei Sprachen, übertragen?

Zunächst einmal liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen Dodsons Experiment und dem Geschichtsunterricht klar auf der Hand: Im naturwissenschaftlichen Bereich sind die Konzepte – zumindest aus der Sicht des Laien, der ich hier bin – eindeutiger als in der Domäne des Historischen, in der die Konnotationen einzelner Begriffe von zentraler Bedeutung sein können. Dies spielt für den bilingualen Unterricht insofern eine Rolle, als es hier nicht nur darum geht, in zwei Sprachen die adäquate Terminologie für bestimmte Phänomene und Konzepte zu vermitteln und zu erlernen, sondern auch und vor allem darum, diese unterschiedlichen – und zum Teil sehr subtil zu unterscheidenden! – Konnotationen von Begriffen zu erfassen²⁶ und damit weit über eine reine Übersetzungsarbeit hinauszugehen.

Dennoch lässt sich der Ansatz von Dodson zumindest im Bereich des frühen historischen Lernens gewinnbringend auf den Geschichtsunterricht übertragen. Hier sei zum Beispiel auf die in der Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts mittlerweile geläufige Methode des Content and Language Integrated Learning, abgekürzt CLIL, verwiesen, die durchaus Ähnlichkeiten mit Dodsons Ansatz aufweist. Ein Erfahrungsbericht für die Arbeit mit diesem Ansatz auf der Primarstufe stammt von Evelin Fuchs; aus geschichtsdidaktischer Sicht ist allerdings festzuhalten, dass auch hier der Akzent immer noch auf dem Erwerb der zweiten Sprache liegt, „ohne dass es zu einem Verlust von Inhalten im Sachunterricht kommt“.²⁷

Zur Übertragung von Dodsons Prinzip der Konzeptbildung durch taktile Erfahrung auf die Domäne des historischen Lernens, namentlich auf den frühen bilingualen Geschichtsunterricht, möchte ich abschließend einige methodische Überlegungen und Vorschläge nennen, die in Diskussionen mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern meiner Seminare zum bilingualen Geschichtsunterricht an der Pädagogischen Hochschule Freiburg entstanden sind. In diesen Vorschlägen spiegelt sich die Zusammenführung verschiedener Unterrichtskonzepte – z. B. des *Lernens vor Ort* im Fach Geschichte und des *Lernens an außerschulischen Lernorten* –, mit denen sich die Studierenden im Laufe ihres Lehramtsstudiums neben *Bilinguaem Lehren und Lernen* ebenfalls auseinandersetzen.

Indem man mit den Kindern etwa nach dem Konzept des *Lernens vor Ort* an historischen Orten selbst und, nach dem Modell des Experiments von Dodson, in zwei Sprachen gleichzeitig arbeitet, können sie sich zum einen ein gewisses Fachvokabular in zwei Sprachen aneignen, zum anderen aber auch Konzepte und Kategorien wie *alt / ehemals* (engl.: old / ancient; franz.: vieux / ancien) und *neu / modern / heutiges* (engl.: new / modern / recent / today; franz.: neuf / nouveau / moderne / actuel / d'aujourd'hui) sowie das Konzept von *Dauer und Wandel* entwickeln. Schon bei diesen einfachen Begriffen gibt es nämlich durchaus Unterschiede in den Konnotationen.

In eine ähnliche Richtung geht der Vorschlag, mit Schülerinnen und Schülern beispielsweise im Rahmen von Projekttagen an einer Grabung teilzunehmen (oder eigene kleine Ausgrabungen vorzunehmen) und diese Arbeit gleichzeitig in zwei Sprachen zu betreiben. Beim Kontakt mit Fundstücken und alten Objekten entwickeln Kinder die Konzepte der *Veränderung in der Zeit* und der *Entwicklung* (*changement* und *évolution*), aber auch ein Konzept von *Forschung* (*recherche*) und eignen sich das damit verbundene Vokabular an

26 Ein Beispiel wären etwa die Begriffe *Bourgeoisie* und *Bürgertum*, die zwar die jeweils wörtliche Übersetzung darstellen, zugleich aber jeweils subtil unterschiedli-

che Konnotationen in Bezug auf die französische bzw. deutsche Gesellschaft und Gesellschaftsgeschichte enthalten.

27 Fuchs (wie Anm. 23), S. 164.

– ganz abgesehen einmal von der Entwicklung und Einübung methodischer Kompetenzen und der Entwicklung von Fragekompetenz.

Ein anspruchsvollerer Vorschlag wäre die Entwicklung von Rollenspielen; ob solche durchführbar sind, hängt selbstverständlich stark vom vorhandenen Wortschatz ab.²⁸ Dennoch sollte man sich bewusst sein, dass bei Rollenspielen zu historischen Zusammenhängen immer auch kulturelle, soziale, ethisch-moralische, politische, wirtschaftliche usw. Konzepte und Kategorien zur Debatte stehen, etwa Arm und Reich, aber auch Mut (*courage*), Ehre (*honneur*), Glück und Unglück (*bonheur et misère*) usw. – auch hier erlaubt die Zweisprachigkeit bei entsprechender Diskussion den Zugang zu mehr Dimensionen als die reine Übersetzungsebene.

5 Zusammenfassung

Die (skeptische) Frage nach dem Beitrag des bilingualen Geschichtsunterrichts zum historischen Lernen und zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins kann zweifelsohne auch mit diesem Tagungsbeitrag nicht erschöpfend beantwortet werden. Festhalten lässt sich aber zumindest, dass sich im hier als Bezugsrahmen verwendeten Kompetenz-Strukturmodell im Bereich der *Sachkompetenz*, d. h. im Bereich des konzeptuellen und kategorialen Denkens, Zielsetzungen des Geschichts- und des Sprachenunterrichts überschneiden. Diese Überschneidung sollte bei didaktischen Überlegungen zum bilingualen Geschichtsunterricht noch stärker in den Blick genommen werden. Sie lässt sich zudem insbesondere für das frühe historische Lernen fruchtbar machen, indem methodisch beispielsweise auf C. J. Dodsons Ansatz der zweisprachigen Konzeptbildung durch taktile Erfahrung zurückgegriffen und der bilinguale Sachfach- oder Geschichtsunterricht stark handlungsorientiert organisiert wird.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar: Mehrsprachiger und mehrsprachiger Modulunterricht als Ort kultureller Begegnung und Reflexion, in: Hans-Ludwig Krechel (Hg.): Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen 2005, S. 185–208.
- Bach, Gerhard/ Susanne Niemeier (Hgg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 5). 3., überarbeitete und erweiterte Auflage Frankfurt/ M. 2005.
- Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens (= Forum Historisches Lernen), Schwalbach/ Ts. 1998.
- Bonnet, Andreas: Kompetenz durch Bedeutungsaushandlung – Ein integratives Modell für Bildung und sachfachliches Lernen im bilingualen Unterricht, in: Andreas Bonnet/ Breidbach, Stephan (Hgg.): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht (= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 2), Frankfurt am Main 2004, S. 115–126.
- Dodson, C. J. (Hg.): Towards Bilingualism. Studies in Language Teaching Methods, Cardiff 1968, S. 17–77.
- Fehling, Sylvia: Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie (= Language Culture Literacy, 1), Frankfurt am Main 2005.

²⁸ In der Fremdsprachendidaktik zählen Rollenspiele (meist mit Bezug zu Alltagssituationen, aber auch hinsichtlich landeskundlicher Themen, zu denen z. B. journalistische Debatten inszeniert werden können) zu den gängigen Unterrichtsmethoden. Zur Auseinandersetzung mit Inhalten, Zielen und Umsetzungsmöglichkeiten, aber auch problematischen Aspekten von Rollenspielen im Geschichtsunterricht siehe Klaus-Ulrich Meier:

Rollenspiel, in: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hgg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (= Forum historisches Lernen), Schwalbach/ Ts. 2004, S. 325–341; Peter Schulz-Hageleit: Geschichte: erfahren – gespielt – begriffen, Braunschweig 1982; Beat Witschi (Hg.): Geschichte spielen. Simulationsspiele im Geschichtsunterricht (= Themenhefte Geschichte, 3), Neuried 2006.

- Fuchs, Evelin: Integrierter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Sicht einer österreichischen Lehrerin, in: Hans-Ludwig Krechel (Hg.): Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen 2005, S. 149–167.
- Hasberg, Wolfgang: Bilingualer Geschichtsunterricht und historisches Lernen. Möglichkeiten und Grenzen, in: Internationale Schulbuchforschung 26 (2004), S. 119–139.
- Hasberg, Wolfgang/ Andreas Körber: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Andreas Körber (Hg.), Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/ Ts. 2003, S. 177–202.
- Helbig, Beate: Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten (= Forum Sprachlehrforschung, 3), Tübingen 2001.
- Körber, Andreas/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007.
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie: Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?, in: Stephan Breidbach/ Gerhard Bach/ Dieter Wolff (Hgg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie (= Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 1), Frankfurt am Main 2002, S. 191–206.
- Meier, Klaus-Ulrich: Rollenspiel, in: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hgg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (= Forum historisches Lernen), Schwalbach/ Ts. 2004, S. 325–341.
- Müller-Schneck, Elke: Bilingualer Geschichtsunterricht. Theorie, Praxis, Perspektiven (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 3), Frankfurt am Main 2006.
- Price, Eurwen: Early Bilingualism, in: C. J. Dodson (Hg.): Towards Bilingualism. Studies in Language Teaching Methods, Cardiff 1968, S. 17–77.
- Reeken, Dietmar von: Paradiesgarten oder Höllenpfuhl? Historisches Lernen im Sachunterricht zwischen Fachansprüchen und Lebensweltbezug, in: Bernd Schönemann/ Hartmut Voit (Hgg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, 14), Idstein 2002, S. 151–163.
- Richter, Dagmar: Politische Kompetenzen im Sachunterricht fördern – zum Stand der Forschung, in: Roland Lauterbach u.a. (Hgg.): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 17), Bad Heilbrunn 2007, S. 59–67.
- Scherfer, Peter: La notion de conscience linguistique, in: Gisèle Holtzer/ Michael Wendt (Hgg.): Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagière (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 4), Frankfurt am Main 2000, S. 169–184.
- Schreiber, Waltraud: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern, in: Dies. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens (= Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, 1), Neuried 1999, S. 15–76.
- Schreiber, Waltraud/ Andreas Körber u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006.
- Schulz-Hageleit, Peter: Geschichte: erfahren – gespielt – begriffen, Braunschweig 1982.
- Vollmer, Helmut J.: Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen, in: Gerhard Bach/ Susanne Niemeier (Hgg.): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 5), 3., überarbeitete und erweiterte Auflage Frankfurt/ M. 2005, S. 47–70.
- Witschi, Beat (Hg.): Geschichte spielen. Simulationsspiele im Geschichtsunterricht (= Themenhefte Geschichte, 3), Neuried 2006.

Kompetenzorientierung – Geschichte denken als Unterrichtsprinzip

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht

Waltraud Schreiber

Überlegungen zur Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II

Waltraud Schreiber, Marcus Ventzke

Zeitzeugen im Geschichtsunterricht

Florian Sochatzy

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht

Waltraud Schreiber

1 Zur Einordnung

Die globale Finanzkrise mit ihren alles bisher Bekannte überschreitenden Dimensionen und Implikationen bestimmt seit Ende 2008 das Denken, Fühlen und Handeln vieler Verantwortung tragender Akteure und Mitbetroffener. Doch auch diese Krise, zu deren Bewältigung zweifelsohne neue Wege gesucht werden müssen, kann nicht ohne Rückbezüge auf vergangene Erfahrungen überwunden werden, mögen diese auch kritisch abgrenzend und Distanz suchend sein.

Die Welt, in der wir leben, ist eine durch und durch historische Welt. Sich in ihr zurechtzufinden und in ihr zu agieren verlangt, Entwicklungen und Veränderungen, aber auch Kontinuitäten stiftende kulturelle Prägungen wahrzunehmen, Phänomene aus ihrer Genese zu erklären, bestehende Erfahrungen zur Orientierung zu nutzen, Sinn zu bilden. Der Rückgriff auf bekannte und erprobte Muster reicht oft nicht aus, um Zusammenhänge zu verstehen oder Handlungen grundzulegen. Es gilt, an Transformationen zu arbeiten, die zwar auf Bewährtes zurückgreifen, aber zugleich auf aktuelle Gegebenheiten und Herausforderungen, auf Neues reagieren.¹ Im konkreten Leben muss Sinn auch angesichts von Kontingentem, nicht Kalkulierbarem, oft sogar Krisenhaftem, gebildet werden.

Wer, wenn er vor neuen Problemen steht, versucht, auf bereits Gelerntes zurückzugreifen, dabei seine Einsichten aber zugleich erweitert und anpasst, gilt als kompetent.² Historisch kompetent ist demzufolge, wer vergangene Erfahrungen re-konstruieren und sie nutzen kann, um historische Entwicklungen und Veränderungen zu erklären – vergangene und solche, die in die Gegenwart und die Zukunft reichen. Historische Kompetenz zeigt sich auch darin, dass man in der Lage ist, sein Handeln zugleich an historischen Erfahrungen und am Neuen, das zur Bewältigung herausfordert, ausrichten zu können.

Der hier vorliegende Band hat das Ziel, Möglichkeiten zur Förderung historischer Kompetenzen bei Schülern durch Geschichtsunterricht aufzuzeigen. Sie sollen über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen lernen, historische Entwicklungen und Veränderungen zu erfassen und zu verstehen und über die Bereitschaft, diese Einsichten in ihrem gegenwärtigen Leben auch zu nutzen. Das hier vertretene Unterrichtsprinzip überschreiben wir mit *Geschichte denken statt pauken*. Die Fähigkeit, reflektiert und in der Folge methodisch kontrolliert mit Vergangenheit und Geschichte umgehen zu können, schließt auch die Fähigkeit und Bereitschaft ein, begründete Schlüsse für das eigene Leben zu ziehen, also (selbst-) reflexiv auf Geschichte zurückgreifen zu können.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes richten sich in erster Linie an Lehrer. Deshalb wird das Konzept eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts an Themen verdeutlicht, die in den Lehrplänen der deutschsprachigen Länder eine Rolle spielen.³ Die vorgestellten Unterrichtsbeispiele können demzufolge sofort für den konkreten Unterricht genutzt werden.

In den einzelnen Beiträgen werden jeweils Begründungen für die ausgewählten Fragestellungen angeboten, mit denen die Schüler auf Antwortsuche gehen; die Lernumgebungen werden beschrieben und mögliche Arbeitsaufträge vorgeschlagen. In Bezug auf die Aufträge sind zum Teil auch Erwartungshorizonte formuliert. Sie zeigen die Denkrichtung der Verfasser auf. Weil Geschichte als Re-Konstruktion von Vergangenem notwendig an die verfolgten Fragestellungen gebunden bleibt und retro-perspektivisch mit der Gegen-

1 Jörn Rüsen und im Anschluss an ihn Geschichtsdidaktiker, wie Hans-Jürgen Pandel, Klaus Bergmann oder Bodo von Borries, haben dafür den Terminus *Sinnbildungsmuster* geprägt. Rüsen z. B. unterscheidet traditionale, exemplarische, genetische und kritische Sinnbildungsmuster, wobei die genetische, die Veränderungen der Rahmenbedingungen mitberücksichtigende Sinnbildung und die kritische Sinnbildung dynamisch sind, während traditionale und exemplarische Sinnbildung vergangene Erfahrungen eins zu eins als Vorbilder und Muster nutzen wollen und deshalb Entwicklungen eher still stellen wollen. Eine prägnante Übersicht über die Sinnbildungsmuster gibt die tabellarische Erläuterung in: Jörn Rüsen: *Historisches Erzählen*, in: Klaus Bergmann u. a. (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber⁵ 1997, S. 61.

2 Kompetenzen sind „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Franz E. Weinert: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel 2001, S. 27f. Diese Definition von Kompetenz ist auch der so genannten Klie-me-Expertise zugrunde gelegt, die die Diskussion zu Kompetenz-Orientierung und zur Entwicklung von Bildungsstandards maßgeblich beeinflusst hat.

3 Lehrplanbezüge werden z.T. exemplarisch ausdifferenziert, in der Regel bezogen auf die sächsischen Lehrpläne.

wart und den Menschen, die sich mit Geschichte befassen, verbunden ist, sind die Erwartungshorizonte tatsächlich als Horizonte zu lesen und nicht als Festlegungen von richtig und falsch.

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht setzt sich zum Ziel, Schülern wie Lehrern den Konstruktcharakter der Geschichte als Prinzip und nicht als Schwäche zu verdeutlichen. Darin steckt nämlich die Chance, durch neue Fragen und neue Wege der Antwortsuche sowie durch Diskussion der Plausibilität vorgeschlagener Interpretationen die Historizität von Welt und Mensch für einen reflektierten, mündigen Umgang mit den Herausforderungen unserer Zeit zu nutzen.

Wer sich näher auf einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht einlassen will, sollte das zugrunde liegende Kompetenz-Strukturmodell kennen.⁴ Es handelt sich um das Modell der FUER-Gruppe, eines internationalen Forschungsverbunds deutschsprachiger Geschichtsdidaktiker, an dem Lehrerarbeitskreise aus ganz Europa beteiligt sind.⁵ Viele der Autoren dieses Bandes gehören zur sächsischen Arbeitsgruppe des FUER-Projekts.

Das Kompetenz-Strukturmodell ist bewusst nicht auf historisches Lernen in der Schule beschränkt, sondern umspannt auch historisches Denken in der Geschichtswissenschaft und in der öffentlichen Geschichtskultur, ebenso das individuelle Geschichtsdenken und das Geschichtsdenken in der Familie oder in anderen sozialen Gruppen. Weil der Band sich auf das Lernen im Geschichtsunterricht konzentriert, wird das Kompetenzmodell zuerst in theoretischer Verallgemeinerung dargestellt; im Anschluss daran aber auf die Anforderungen konkreten schulischen Geschichtsunterrichts zugespielt.

2 Das Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens der FUER-Gruppe⁶

2.1 Grundlagen

Die Kompetenz historisch zu denken wird als die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft verstanden, mit Entwicklungen und Veränderungen in der Zeit, also mit Prozessen, die zwischen verschiedenen Zeitpunkten (t_1, t_2, \dots, t_n) stattfinden, umzugehen. Von *Geschichte* spricht man nicht nur, wenn alle Zeiträume in der Vergangenheit liegen, sondern auch dann, wenn der Zeitpunkt t_n der Gegenwart bzw. der Zukunft angehört und von dort aus Bezüge zur Vergangenheit hergestellt werden.

In der Geschichtstheorie ist es seit einigen Jahren common sense, dass Aussagen über Entwicklungen und Veränderungen immer in Form historischer Narrationen getroffen werden.⁷ Dabei gilt, dass Geschichte nicht nur in Schriftform – als Historiographie –, sondern auch als historischer Film, als Ausstellung oder eben auch in Form einer Unterrichtsstunde dargestellt werden kann.

U. a. Jörn Rüsen hat darauf verwiesen, dass historisches Denken sich als ein Regelkreis vorstellen lässt.⁸ Wolfgang Hasberg und Andreas Körber betonen, dass der Prozess historischen Denkens immer wieder, quasi spiralförmig, durchlaufen wird, und stellen den Denkprozess wie folgt dar:

4 Einen Überblick über die Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik, der zugleich die Besonderheiten der Kompetenz-Strukturmodells der FUER-Gruppe herausstellt, gibt Andreas Körber in: ders.: Die Dimensionen des Kompetenzmodells *Historisches Denken*, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 89–154.

5 Vgl. www.FUER-Geschichtsbewusstsein.de.

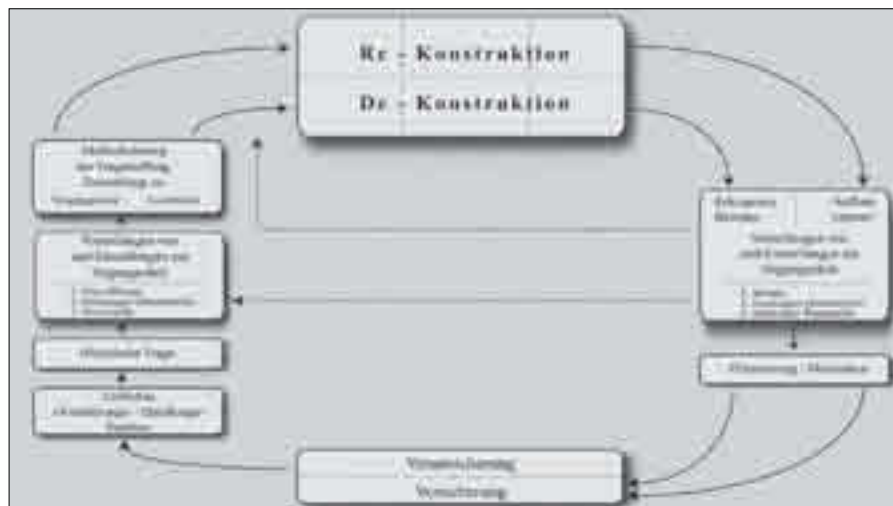
6 Im bereits zitierten Grundlagenband Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander

Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007 finden sich zu den einzelnen Bereichen ausführliche Beiträge, jeweils mit vertiefender Literatur. Auf diese Literatur wird im vorliegenden Aufsatz nicht gesondert eingegangen.

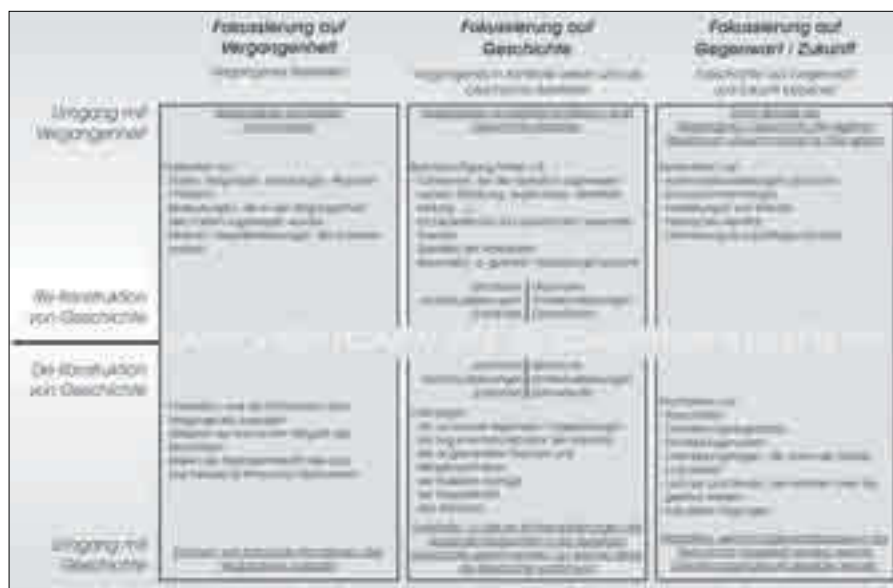
7 Bahnbrechend hierfür Arthur C. Danto: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1980.

8 Jörn Rüsen: Historische Vernunft, Göttingen 1983, S. 29.

Aus: Wolfgang Hasberg/Andreas Körber: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Andreas Körber (Hg.): Geschichte. Leben. Lernen. Festschrift für Bodo v. Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 187.



Hasberg/Körber berücksichtigen die insbesondere in der FUER-Gruppe diskutierte Einsicht, dass historisches Denken sich nicht im Prozess des Re-Konstruierens von Vergangenem erschöpft, sondern dass es in weiten Teilen auch im Umgehen mit fertigen Geschichten, in der De-Konstruktion historischer Narrationen, besteht. Dass neben der re-konstruierenden Zuwendung zu Vergangenem gleichberechtigt die de-konstruierende Auseinandersetzung mit Geschichte steht, wurde in der so genannten *Sechsermatrix* erstmals dargestellt (siehe nachfolgende Grafik): Die beiden Basisoperationen des historischen Denkens, das Re-Konstruieren und das De-Konstruieren, erfolgen in den drei Fokussierungen, welche idealtypisch beschreiben, worauf historisches Denken sich beziehen kann. Deutlich wird dabei, dass der ideale, oft auch der reale, historische Denkprozess alle drei Fokussierungen und beide Basisoperationen umfasst.



Aus: Waltraud Schreiber/ Sylvia Mebus (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (= Themenhefte Geschichte, 1), Eichstätt 2005, S. 16.

Es folgen kurze Erläuterungen zu den Fokussierungen, die der sich mit Vergangenheit/ Geschichte Befassende einnehmen kann:

Fokussierung auf Vergangenes

In dieser Fokussierung zur Erfassung des Vergangenen werden Denkprozesse mit dem Ziel durchgeführt, aus Quellen und Darstellungen jene Vergangenheitspartikel zu erschließen, die Antworten auf die jeweilige Fragestellung geben können. Von Vergangenheitspartikeln ist die Rede, weil die festgestellten Bausteine noch nicht kontextualisiert, sondern zuerst einmal nur analytisch festgestellt werden.

Fokussierung auf Geschichte

Hier erfolgt die Auseinandersetzung mit der Narrativität historischen Erzählens: Der Re-Konstruierende entscheidet, wie er die Vergangenheitspartikel kontextualisiert, welche Entwicklungen und Veränderungen für ihn von zentraler Bedeutung sind, mit Hilfe welcher Kriterien er sie beschreibt und definiert, welche Kategorien er zur Erklärung nutzt, welche Rolle er neben der kognitiven Dimension der ästhetischen und der politischen Dimension zuweist.⁹ Dabei müssen ständig Auswahlentscheidungen getroffen werden.

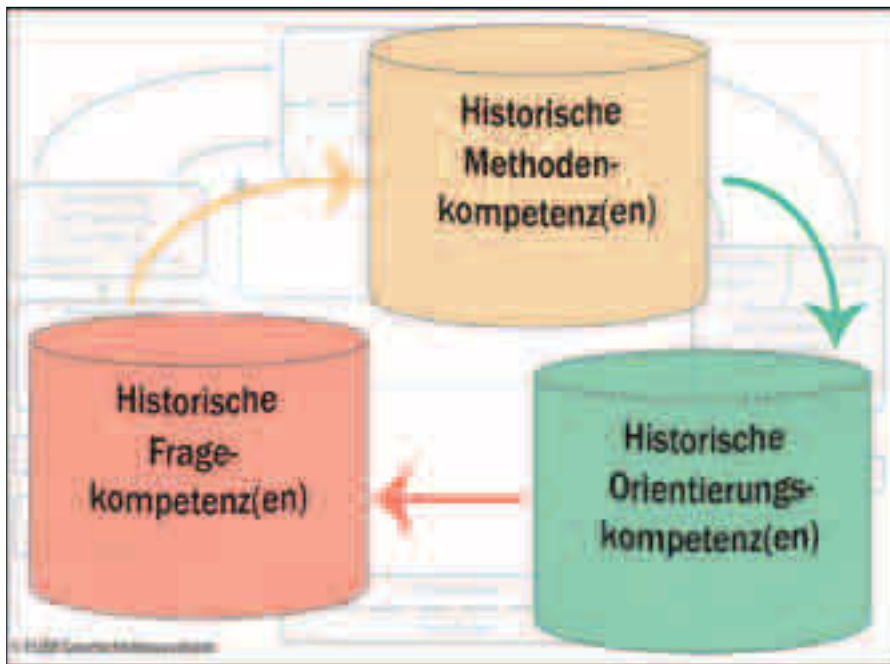
Der *De-Konstruierende* analysiert bereits vorliegende historische Narrationen und versucht dabei, die in der Re-Konstruktion vollzogenen Akte zu erschließen, durch die die zu analysierende Geschichte einmal entstanden ist.

Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft:

Dass Geschichte nicht nur mit Vergangenheit zu tun hat, offenbart sich, wenn bewusst auf Gegenwarts- und Zukunftsbezüge geachtet wird: Historische Orientierung steht dann im Zentrum, wenn die Gegenwart genetisch, also aus ihrem Gewordensein heraus, erklärt wird, wenn die individuelle und kollektive Identitätsbildung/-stiftung auch historisch begründet wird, wenn historisch fundierte Handlungsorientierungen angeboten werden, wenn Zukunftsentscheidungen historisch legitimiert werden.

Auf der Grundlage dieser Vorüberlegungen erfolgte die Entwicklung des Kompetenz-Strukturmodells.

2.2 Kompetenzbereiche



Die Kompetenzen, über die im Prozess des historischen Denkens verfügt wird, lassen sich in den folgenden drei Kompetenzbereichen zusammenfassen:

- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit historischen Fragestellungen umzugehen (historische Fragekompetenzen);
- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Antworten auf die Fragen zu finden, indem Vergangenes re-konstruiert (Re-Konstruktionskompetenz) bzw. vorliegende historische Narrationen, die Dritte verfasst haben, untersucht werden (De-Konstruktionskompetenz). Diese beiden Basiskompetenzen werden zusammengefasst und als historische Methodenkompetenzen bezeichnet;

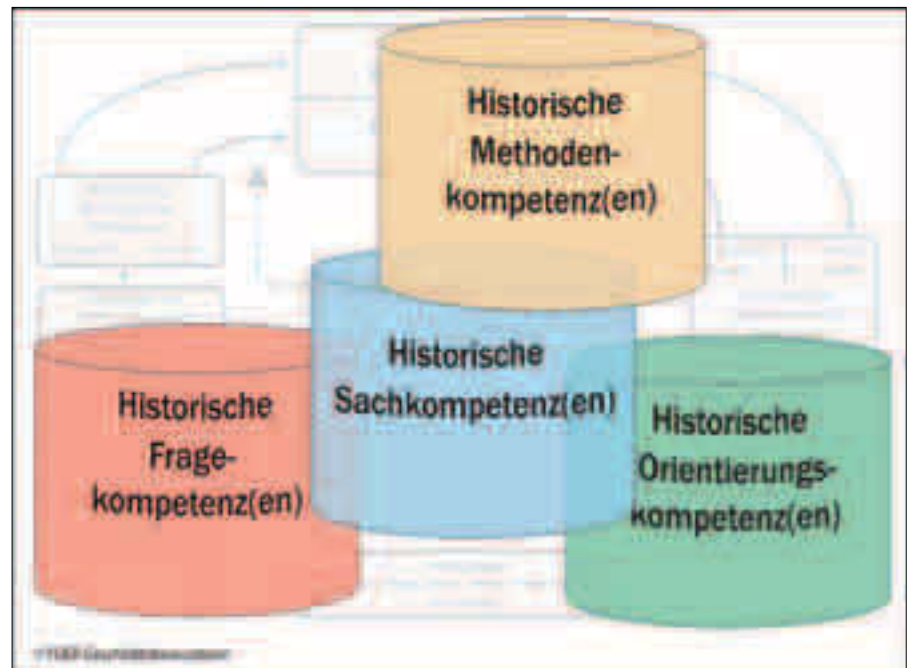
⁹ Zum Kognitiven, Ästhetischen, Politischen (und Religiösen) als Dimensionen des Umgangs mit Geschichte in der Geschichtskultur vgl. Jörn Rüsen: Geschichtskultur, in:

Klaus Bergmann u. a., Handbuch Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Auflage, Seelze-Velber 1997, S. 38-41.

- die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit Hilfe der Geschichte die Welt, ihre Menschen, nicht zuletzt sich selbst besser zu verstehen (historische Orientierungskompetenzen). Teil der historischen Orientierungskompetenz ist die Re-Organisation des auf historischen Denk- und Lernprozessen basierenden eigenen Geschichtsbewusstseins.

Historisches Denken umfasst aber nicht nur die drei prozessorientierten Kompetenzbereiche, sondern darüber hinaus auch die historischen Sachkompetenzen. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, die gewonnenen Einsichten im Sinne Kants¹⁰ „auf den Begriff“ zu bringen und die inhalts-, subjekt-, methoden- und theoriebezogenen Konzepte zur Strukturierung historischer Entwicklungen und Veränderungen zu nutzen.

Die historische Sachkompetenz und die anderen Kompetenzbereiche stützen sich gegenseitig; das wird in der Grafik durch die Überlappungen zwischen den Kompetenzbereichen visualisiert.



Die vier Kompetenzbereiche werden im Folgenden etwas näher charakterisiert:

Historische Fragekompetenzen

Die Vergangenheit ist dadurch gekennzeichnet, dass sie unwiderruflich vorbei ist. Als in Erinnerung gehaltene Geschichte oder auch in der Historizität menschlichen Lebens wirkt sie aber weiter. Menschen aus späteren Zeiten können Fragen an die Vergangenheit stellen, Fragen, die mit der eigenen Gegenwart zu tun haben, mit Verunsicherungen, Zukunftsentscheidungen oder auch nur mit interessierter Neugier oder mit der Absicht, die nachfolgenden Generationen historisch zu orientieren.

Wer Fragen an die Vergangenheit hat, sucht sich die Antwort selten dadurch, dass er/ sie selbst mit Quellen arbeitet (vgl. Methodenkompetenzen). In der Regel werden dafür Geschichte(n) herangezogen, die andere bereits recherchiert und erzählt haben. Man liest nach, sucht im Internet, fragt Experten. Dabei ist wichtig zu erkennen, ob die Erzählung des Anderen wirklich die Fragen beantwortet, die einen selbst interessieren, oder ob ihnen andere Fragestellungen zugrunde liegen.

Fragekompetenz, das sollte hier unterstrichen werden, umfasst also nicht nur die Fähigkeit, selbst Fragen an die Vergangenheit zu stellen, sondern auch die Fähigkeit, die Fragestellungen zu erfassen, die den bereits vorliegenden Narrationen zugrunde liegen.

Der historischen Fragekompetenz ist auch die Fähigkeit zuzuordnen, unterschiedliche Fragetypen zu unterscheiden und aus dem zur Verfügung stehenden Repertoire situations-, sach- und adressatengemäß die geeigneten Fragen auszuwählen. Damit eng verknüpft ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit vorgegebenen Fragestellungen umgehen zu können.

10 „Die Begriffe entspringen dem Verstande ..., beruhen auf der Spontaneität des Denkens ..., dienen zum Verstehen ..., sind

ohne Anschauung leer“, Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft, hg. von Raymond Schmidt, Hamburg 1993, S. 801.

Im traditionellen Geschichtsunterricht lernen Schüler in der Regel zwar, Fragen des Lehrers zu beantworten. Das Entwickeln eigener Fragestellungen, das konkrete Weiter- und Hinterfragen, eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit vorgegebenen Fragestellungen, wird dagegen oftmals eher vernachlässigt. Weil historisches Fragen Denkprozesse nicht nur in Gang setzt, sondern auch in Gang hält, legen die nachfolgend vorgestellten Unterrichtssequenzen bewusst Wert auf die Förderung der unterschiedlichen Ausprägungen historischer Fragekompetenzen.¹¹

Die Fähigkeit zum Re- bzw. De-Konstruieren schließt sich an das Fragen nahtlos an: Es geht dabei um die methodisch regulierte Suche nach Antworten.

Beim *Re-Konstruieren* wird mit Hilfe von Quellen (und den in fertigen Darstellungen aufbereiteten Quellenbefunden) eine Annäherung an die Vergangenheit versucht. Das verlangt analytische und kritische Fähigkeiten: Die Quellen bilden die Vergangenheit, aus der sie stammen, nämlich nicht ab, so, *wie sie gewesen ist* (Leopold von Ranke). Wir sehen das vergangene Ereignis vielmehr immer mit den Augen dessen, der die Quelle hinterlassen und/oder überliefert hat. Die historische Forschung hat mit der Quellenkritik ein Instrumentarium für die Arbeit mit Quellen entwickelt. Jeder Geschichtsstudent lernt, über dieses Instrumentarium zu verfügen und Prozesse der äußeren und inneren Quellenkritik sowie der synthetisierenden Interpretation zu vollziehen.

Das mit Hilfe der Quellen über Vergangenes Festgestellte muss in einen größeren Zusammenhang eingeordnet – kontextualisiert – werden. Dieser synthetische Akt der Schaffung einer historischen Narration schließt die Re-Konstruktion ab, er ist ein Herzstück historischen Arbeitens.

Die kritisch-hermeneutische Methode regelt zwar ganz klar den Umgang mit *Quellen*, die Prozesse des *Schreibens von Geschichte* aber werden innerhalb der Geschichtswissenschaft erst langsam methodisiert. Das gilt insbesondere für das Herstellen des Zusammenhangs zwischen Vergangenheit/Geschichte und der eigenen Gegenwart oder Zukunft. Bislang hat die Geschichtswissenschaft diesen diffizilen, lebensbedeutsamen Aspekt des Umgangs mit Geschichte aus ihren Überlegungen zur Methodisierung weitgehend ausgeblendet.

Blickt man auf den Geschichtsunterricht, so zeigt sich, dass zwar der Umgang mit Quellen, vor allem mit schriftlichen Quellen, gelehrt und geübt wird, seltener aber das Darstellen der Ergebnisse in einer eigenen historischen Narration. Die synthetische Leistung, die die Operation der Re-Konstruktion abschließt, wird damit vernachlässigt. Wie in der Geschichtswissenschaft werden auch im Geschichtsunterricht Gegenwarts- und Zukunftsbezüge selten explizit thematisiert: Obwohl sie in allen Präambeln der aktuellen Lehrpläne postuliert werden, betrachten die konkreten Unterrichtsstunden aber in der Regel nur Entwicklungen und Veränderungen, die sich ausschließlich auf die Vergangenheit beziehen. Deshalb lernen Schüler nur in seltenen Fällen, den Gegenwarts- und Zukunftsbezug in die Re-Konstruktion einzubeziehen oder gar in den historischen Darstellungen (z. B. ihrer Referate, Projekte oder Facharbeiten) zu artikulieren.

Die Kernkompetenz *De-Konstruktion* trägt dem Umstand Rechnung, dass in der Lebenswelt, durchaus aber auch in der Wissenschaftswelt, viel häufiger auf *fertige Geschichten*, auf historische Narrationen, zurückgegriffen wird als auf Quellen. Wer die Tiefenstruktur einer historischen Narration erfassen kann und in der Lage ist, diese in begründeter Weise zu beurteilen, verfügt über diese De-Konstruktionskompetenz. Dabei wird Fragen nach getroffenen Behauptungen über Vergangenes, über die Art und Weise der Kontextualisierung der Vergangenheitspartikel und deren Zusammenfassung zu *Haupt- und Nebengeschichten*, nach erfolgten Interpretationen und Deutungen und nach einer erkennbaren Bezugnahme auf aktuelle Gegenwarts- und Zukunftssituationen nachgegangen. Die De-Konstruktionskompetenz steht also für analytische Fähigkeiten. Eine vorhandene historische Narration wird in ihrer Struktur erschlossen. Sie wird nach ihrer Bedeutung für das Welt- und Selbstverstehen befragt.

Seit Erinnerung und Gedächtnis zu Themen der historischen Forschung geworden sind, nimmt die De-Konstruktions-Kompetenz ständig an Bedeutung zu. Im Geschichtsunterricht beginnt der geschichtskulturelle Umgang mit Geschichte zum Thema zu werden. Eine systematische Förderung der De-Konstruktionskompetenz ist aber eher noch die Ausnahme. Dies gilt erst recht jenseits eines Kritisierens des öffentlichen Umgangs mit Geschichte: Dass auch die wissenschaftsorientierten Darstellungen, auf die Geschichtsunter-

Re-Konstruktions- und De-Konstruktionskompetenz (Historische Methodenkompetenzen)

11 Vgl. Waltraud Schreiber: Kompetenzbereich Historische Fragekompetenzen, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als

Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuriel 2007, S. 155–193.

terricht zurückgreift – wie z. B. Schulbücher, historische Ausstellungen oder Dokumentarfilme – in ihrer Struktur erschlossen werden müssten, bleibt in der Regel noch unberücksichtigt.¹²

Historische Orientierungskompetenzen

Dieser Kompetenzbereich bezieht sich auf die Lebenspraxis des Einzelnen als Individuum oder als Teil unterschiedlicher Gruppen. Damit geht es

- um die historische Dimension der Welt, in der sich der mit Geschichte Befassende lebt,
- um die historische Dimension, die das So-Sein seiner Mitmenschen bestimmt und
- um die historische Dimension, die seine eigene Identität prägt.

Es ist wichtig, zu erkennen, zu akzeptieren und zu nutzen, dass Geschichte einen Beitrag dafür leisten kann, das eigene Tun und Lassen plausibler zu begründen bzw. die eigenen (Vor-)Urteile, Einstellungen, Prägungen zu erkennen und zu hinterfragen – sich zu orientieren. Orientierung ist ohne (Selbst-)Reflexion und ohne die Bereitschaft, sein Verhalten gegebenenfalls zu verändern, nicht möglich. Historische Orientierungskompetenz beinhaltet deshalb auch die Modifikation des eigenen Geschichtsbewusstseins.

Viele Geschichtslehrer scheuen sich davor, die Entwicklung der Orientierungskompetenz ihrer Schüler explizit zu fördern. Sie fürchten Beeinflussung und Überwältigung – ein Problem, dass aus der politischen Bildung bekannt ist.¹³

Jörn Rüsen und andere Geschichtstheoretiker haben aber gezeigt, wie omnipräsent gegenwarts- und zukunftsbezogene Sinnbildungsmuster in der Historiographie und in der Geschichtskultur sind. Als Konsequenz müsste die Orientierungsleistung der Geschichte explizit thematisiert werden, damit Schüler eigene Deutungshoheit, gerade auch gegenüber den Interpretationen und Sinnbildungen der Geschichtskultur, entwickeln können. Diese Sinnbildungsmuster bestimmen, ohne dass es von den Autoren thematisiert wird, die Auswahl von Kontextualisierungen mit und geben den Interpretationen Richtung. Sichtbar wird dies oft erst, wenn eine de-konstruierende Analyse erfolgt, die begründete Feststellungen des Vergangenen von deutenden und sinnbildenden Aussagen unterscheidet. In den Unterrichtskonzepten wird darauf explizit eingegangen.¹⁴

Historische Sachkompetenz(en)

Historisches Denken ist ohne historische Sachkompetenzen nicht möglich. Damit ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft gemeint, Einsichten in historische Entwicklungen und Veränderungen auf den Begriff zu bringen. Entwicklungen können als Revolution, Expansion, Transformation, erfasst, als -ismen, -ierungen und -tionen näher charakterisiert werden. Diese kategorialen Begriffe und Konzepte werden oft aus anderen Disziplinen¹⁵ entlehnt und von Historikern/Akteuren der öffentlichen Geschichtskultur/Geschichtslehrern für die Beschreibung historischer Entwicklungen adaptiert. Umgekehrt gehen Termini, mit denen Historiker Veränderungen in der Zeit beschreiben, in andere Disziplinen und auch in die Alltagssprache ein. Das Verfügen-Können über historische Begriffe und deren Nutzung für die Strukturierung historischer Entwicklungen und Veränderungen ermöglichen es zudem, den Umgang mit Vergangenem/Geschichte kommunizierbar zu machen. Historische Sachkompetenz umfasst nicht nur die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit inhaltsbezogenen Begriffen umzugehen, um die Domäne des Historischen zu systematisieren, sondern ebenso auch die Verfügung über Termini, mit denen epistemologische

12 Waltraud Schreiber: Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenzen, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 194–235, vgl. Beatrice Ziegler: Die Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz, in: ebd., S. 523–545.

13 Vgl. den in 1970er Jahren ausgehandelten Beutelsbacher Konsens der Politikdidaktiker. Vgl.: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, Stuttgart 1977.

14 Waltraud Schreiber: Kompetenzbereich Historische Orientierungskompetenzen, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 236–264, vgl. Andreas Körber/Johannes Mayer-Hamme/Waltraud Schreiber: Überlegungen zu Graduierungslogiken der Kernkompetenzen im Kompetenzbereich Historische Orientierungskompetenzen, in: ebd. S. 473–504.

15 Von der Soziologie, der Politikwissenschaft, den Wirtschaftswissenschaften, aber auch den Medien-, oder Kulturwissenschaften etc.

Prinzipien (wie Perspektivität und Konstruktcharakter) oder subjektbezogene Konzepte (wie Identität) oder (forschungs-)methodische Verfahrensscripts (wie Quellenkritik oder De-Konstruktion) erfasst werden.

Geschichtsunterricht, der die Sachkompetenz der Schüler fördern will, muss stärker als bisher kategorial und systematisierend angelegt werden. Schüler lernen so, fallbezogenes, nur punktuell relevantes Arbeitswissen von den für die Strukturierung historischer Entwicklungen und Veränderungen bedeutsamen Kategorien und Konzepten zu unterscheiden und über die Bezeichnung für historische Verfahren und historischer Prinzipien etc. zu verfügen. Dies erlaubt nicht nur, Begriffe und Konzepte zu differenzieren und zur epochen- und kulturspezifischen Einordnung zu nutzen, sondern auch, sie zum Vergleich und zur Orientierung heranzuziehen, auch bezogen auf Gegenwart und Zukunft.¹⁵

Zwischen den am Prozess des historischen Denkens ausgerichteten Kompetenzbereichen und den historischen Sachkompetenzen gibt es systematische Überlappungsbereiche. Sie sind in einem kompetenzorientierten Geschichtsunterricht von besonderer Bedeutung, weil hier die Förderung der Schüler besonders effizient ansetzen kann: Für die Entwicklung historischer Fragestellungen ist Begriffskompetenz eine wichtige Grundlage. Bei der Erarbeitung historischer Fragen auf exakte Begriffe zu achten, bedeutet Frage- und Sachkompetenz zugleich zu fördern. Analoges gilt, wenn Erfahrungen und Ergebnisse aus einer konkreten Re- oder De-Konstruktions-Aufgabe auf den Begriff gebracht werden (Überlappungsbereich Methoden-, Sachkompetenz) oder auch, wenn darauf geachtet wird, dass die in einer Epoche erarbeiteten Konzepte (z. B. Gender) auf andere Zeiträume bezogen und damit zur Strukturierung historischer Entwicklungen genutzt werden, um so die Historizität der Geschlechterbeziehungen und deren Abhängigkeit von Rahmenbedingungen zu verdeutlichen (Überlappungsbereich Sach- und Orientierungskompetenz).

Der kategoriale Ansatz unterstützt zugleich die Differenzierung der Fachtermini, indem Begriffe und Konzepte, die Entwicklung und Veränderung erklären, immer wieder aufgegriffen werden. Auf diese Weise wird das Verfügen über sie auch in neuen Problemkontexten angebahnt. Ein weiterer Ertrag des kategorialen, auf die Entwicklung von Sachkompetenz ausgerichteten Ansatzes ist, dass die u. a. in den Medien unterbreiteten Angebote für historische Orientierung systematischer erfasst werden können. Eine sach- und adressatenadäquate Kommunikation¹⁷ wird möglich, weil gemeinsam erarbeitete Begriffe einen common ground¹⁸ für gelingende Kommunikation schaffen.

Die vier Kompetenzbereiche historischen Denkens – die historischen Frage- Methoden- Orientierungskompetenzen sowie die historische Sachkompetenz – lassen sich nicht nur stringent herleiten. Sie erlauben es auch, die zahlreichen Einzelkompetenzen, die im konkreten Denkprozess erforderlich sind, idealtypisch zuzuordnen und unterrichtsmethodische Konsequenzen daraus zu ziehen. So verändert sich z. B. die Unterrichtsgestaltung nach einer Prioritätensetzung, in der entschieden wird, ob Quellenarbeit vorrangig zur Förderung der Re-Konstruktionskompetenz, der De-Konstruktionskompetenz (Überprüfen der Trifftigkeit der getroffenen Aussagen) oder der Sachkompetenz (terminologische Unterscheidung der Quellengattungen bzw. der Formen der Quellenarbeit) beitragen soll. Aus der Quellenarbeit können sich auch inhaltsbezogene Einsichten ergeben, die in der Folge systematisiert und terminologisch erfasst werden (Überlappungsbereich Methoden und Sachkompetenz) oder theoretische Einsichten (z. B. zur Perspektivität von Quellen oder zur Sprachgestalt), die ebenfalls auf den Begriff gebracht werden.

16 Alexander Schöner: Kompetenzbereich Historische Sachkompetenzen, in: Andreas Körber/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 265–314, vgl. Alexander Schöner: Grundsätzliche Überlegungen zur Graduierung der Historischen Sachkompetenzen, in: ebd. S. 505–522.

17 Vgl. hierzu auch Alexander Schöner/ Sylvia Mebus: Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz, in: Andreas Körber/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 361–388.

18 Ebd.

2.3 Zur Beurteilung und Bewertung der Schülerleistungen: Graduierung historischer Kompetenzen und Niveaus der Kompetenzentwicklung¹⁹

Die Kompetenz-Orientierung stellt das Ergebnis der historisch Denkenden ins Zentrum, also die Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die z. B. Schüler in Folge von Geschichtsunterricht verfügen können, sowie die Bereitschaft, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten, z. B. im Alltag, auch wirklich zu nutzen. Es geht in der Beurteilung deshalb nicht mehr darum, Defizite festzustellen, sondern eben Kompetenzen.

Um den Stand der Kompetenzentwicklung der Schüler bestimmen zu können, ist es erforderlich, die Kompetenzbereiche/Kompetenzen in sich zu stufen. Je präziser gesagt werden kann, worüber verfügt werden soll, welche Operationen und Prozesse beherrscht werden sollen, desto plausibler kann *graduier*t werden.

Bei der *Graduierung* der Kompetenzen wird auf Expertenurteile zurückgegriffen. Neben fachspezifischen werden überfachliche Kriterien, wie Komplexität, Reflektiertheit, Reflexivität, Abstraktion, Transferweite, Selbstständigkeit, herangezogen.

Die Stufung der Kompetenzen kann allerdings nur idealtypisch gelingen. Vor dem gleichen Problem stehen zumindest all die (geisteswissenschaftlichen) Domänen, die nicht Eindeutigkeit, sondern begründete Offenheit anstreben (dieses Problem ist keineswegs neu, denn jeder Lehrer, der Essays beurteilen soll, hat mit ihm zu tun). Zugleich ist auch klar, dass die Entscheidung, *Faktenwissen* anstelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu bewerten, nicht weiterführt, wenn Kompetenz-Orientierung das Ziel sein soll.

So hilfreich es ist, die Kriterien zur Erfassung historischer Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenzen zu schärfen – eine eindeutige Zuordnung auf einer linearen Skala ist nicht möglich. Aus diesem Grund werden im Folgenden nicht konkrete Grade, sondern *Niveaus* unterschieden, um Schülerleistungen einzuordnen. Doch auch für die Ausweisung der Niveaus sind Parameter notwendig. Das für die Graduierung geschilderte Dilemma greift erneut: Unumstößliche Eindeutigkeit gibt es nicht.

Die FUER-Gruppe hat sich als Konsequenz daraus dafür entschieden, als Parameter *das Verfügenkönnen über Konventionen* zu wählen. Unter *Konventionen* verstehen wir Übereinstimmungen, die für einzelne Gruppen gelten. Konventionen müssen, zumindest in pluralen, demokratischen Gesellschaften, ausgehandelt werden. Sie hängen von Vorerfahrungen und von den Situationen ab, in denen sie gelten sollen; Konventionen verändern sich deshalb.

Im Bildungswesen können Lehrpläne solche Konventionen aufzeigen. Sie können aber auch Grundwissenskanones oder methodische Verfahren und theoretische Prinzipien darstellen. Inwiefern vorgeschlagene Konventionen akzeptiert werden, hängt zum einen von deren Triftigkeit, zum anderen aber auch vom Durchsetzungsvermögen und von der Kompetenz der Protagonisten sowie von der Relevanz ab, die ihnen in der Zielgruppe zuerkannt wird.

Es werden drei Niveaustufen unterschieden, wobei das *konventionelle Niveau* die angestrebte Norm ist: die Kompetenz-Ausprägung, über die alle Gruppenmitglieder verfügen können sollen. Darunter liegt das *basale*, darüber das *elaborierte* Niveau.

- Das *basale Niveau* der Ausprägung historischer Kompetenzen ist dadurch charakterisiert, dass Kompetenzen nur in Ansätzen entwickelt sind und dass über sie nicht in der Systematik der gruppenspezifischen Konventionen verfügt werden kann. Der sich mit Vergangenheit/Geschichte Befassende stellt historische Fragen, *forscht*, argumentiert und bildet Begriffe. Er kann Entwicklungen erläutern, aber gerade nicht in den gesellschaftlich üblichen Formen, sondern statt dessen in situativ eigener, spontan entwickelter, nicht zu Systematiken verbundener Weise.
- Das *konventionelle Niveau* ist dadurch gekennzeichnet, dass die oder der historisch Denkende über Kategorien, Konzepte, Operationen und Verfahren in der in der jeweili-

¹⁹ Vgl. Andreas Körber: Graduierung. Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen Historischen Denkens, in: Andreas Körber/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen

Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 415-472.

gen gesellschaftlichen Gruppe üblichen Weise verfügt und bereit ist, sich beim eigenen historischen Denken ihrer zu bedienen. Dabei kann er sich an Leitfäden, an gesellschaftlich als relevant erachtetem Grundwissen (inhaltlich und methodisch), an für die historische Identität bedeutsamen Sinnbildungsmustern sowie an Prinzipien historischen Denkens orientieren, die seine Gruppe für relevant erachtet.

Im Geschichtsunterricht werden den Schülern Leitfäden und andere Hilfsmittel angeboten. Sie ermöglichen einen in elementarer Weise an die Konventionen der Geschichtswissenschaft gebundenen, methodisierten Umgang mit Vergangenheit und Geschichte. Dabei werden Prinzipien historischen Denkens und die durch sie gesetzten Grenzen anerkannt. In den angeleiteten historischen Lernprozessen werden kategoriale Wissensbestände erworben, die sich von Arbeits- und bloßem Faktenwissen dadurch unterscheiden, dass sie zur Systematisierung historischer Entwicklungen herangezogen und in ihrer Triftigkeit und Plausibilität begründet werden können.

- Der Horizont, an dem Geschichtsunterricht sich ausrichten sollte ist, aber das *elaborierte Niveau* historischen Denkens: Es ist dadurch gekennzeichnet, dass Konventionen in ihrem Orientierungspotential erkannt werden können. Die Schüler verstehen, dass vorformulierte Fragen, Methodenleitfäden, Erwartungshorizonte Hilfestellungen sind, die ein reflektiert mit Geschichte umgehender Schüler auch einmal beiseite lassen kann, wenn er anderen Fragen nachgehen, weiterreichende Wege der Antwortsuche, kreativere Formen der Darstellung erproben will. Der historisch elaboriert Denkende verfügt aber weiterhin über die konventionellen Konzepte, Kategorien und Operationen. Die Überprüfung, Erweiterung, Ersetzung, mithin *Verflüssigung* ist ihm aber möglich.

Im vorliegenden Band haben sich die Autoren vor allem zum Ziel gesetzt, kompetenzorientierte Unterrichtssequenzen vorzustellen. Immer wieder wird versucht, den elaborierten, über die angezielten Konventionen hinausweisenden Umgang mit Vergangenheit und Geschichte als Horizont des Geschichtsunterrichts zu sehen, und zumindest einzelne Schüler zu motivieren, die Konventionen zu überschreiten.

Wenn die Entwicklung historischer Kompetenzen gefördert werden soll, kann durchaus mit Leitfäden und konkreten Arbeitsanweisungen gearbeitet werden. Auf diese Weise werden Schüler effizient mit hilfreichen Konventionen vertraut gemacht. Es wird dabei aber versucht, das *Verfügen können über die angestrebten Kompetenzen* zum Ziel zu haben, sich also nicht mit dem *Pauken* zufrieden zu geben, sondern immer das *Denken* und *Tun* mit einzufordern.

Literatur

- Danto, Arthur C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/ M. 1980.
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, hg. von Raymund Schmidt, Hamburg 1993.
- Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007.
- Rüsen, Jörn: Geschichtskultur, in: Klaus Bergmann u. a., Handbuch Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Auflage, Seelze-Velber 1997, S. 38–41.
- Rüsen, Jörn: Historische Vernunft, Göttingen 1983.
- Schiele, Siegfried/ Herbert Schneider (Hg.): Das Konsensproblem in der Politischen Bildung, Stuttgart 1977.
- Schreiber, Waltraud/ Sylvia Mebus (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (= Themenhefte Geschichte, 1), Eichstätt 2005.
- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel 2001.

Überlegungen zur Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II

Waltraud Schreiber, Marcus Ventzke

Der vorliegende Band konzentriert sich vorrangig auf den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. Der nachfolgende Beitrag möchte Spezifika eines kompetenzorientierten Unterrichts auf der gymnasialen Oberstufe herausarbeiten. Er hat Werkstattcharakter und ist Teil eines Projekts der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt¹, bei dem die Förderung historischer Kompetenzen schulstufen- und schulartspezifisch untersucht werden soll. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf das Kompetenzstrukturmodell des internationalen Forschungsprojekts zur *Förderung und Entwicklung eines reflektierten und selbst-reflexiven (FUER) Geschichtsbewusstseins* und ist nur dann verständlich, wenn die Grundlagen dieses Modells bekannt sind (vgl. den Basisbeitrag der vorliegenden Publikation: Schreiber, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht).

Aus der strukturellen Besonderheit, dass der Geschichtslehrer im Gymnasium davon ausgehen kann, dass die Lernenden nicht nur neun oder zehn Schuljahre, sondern 12 oder 13 Jahre Zeit haben, um ihre historischen Kompetenzen zu entwickeln, ergeben sich systematische Konsequenzen für den Geschichtsunterricht auf der Oberstufe, die auch dadurch gekennzeichnet sind, dass die Schüler dieser Klassenstufen in dieser Zeit das Erwachsenenalter erreichen. Die im Geschichtsunterricht institutionalisierte Förderung der Kompetenzentwicklung sollte demzufolge andere Wege beschreiten als auf der Mittelstufe, zumal die gymnasiale Oberstufe Voraussetzungen für die Aufnahme eines Hochschulstudiums legen soll. Nachfolgend erläuterte Konsequenzen ergeben sich somit für

- das Niveau der Kompetenzentwicklung, das auf der Oberstufe als Ziel für alle angestrebt wird;
- die Inhalte, mit deren Erarbeitung die Kompetenzförderung verbunden sein soll;
- den Grad der Beherrschung fachspezifischer Arbeitsweisen, der angestrebt wird;
- Lernarrangements und Lernumgebungen, die für den Oberstufenunterricht vorgesehen werden.

Kompetenzförderung und angestrebte Niveaus der Kompetenzentwicklung

Das Ziel gymnasialen Oberstufenunterrichts muss es sein, die Kompetenzen, die Schüler bis zum mittleren Bildungsabschluss entwickelt haben, weiter zu fördern. Eine derartige *Progression* kann nur dann realisiert werden, wenn der Geschichtslehrer *Differenzierungen* für die einzelnen Kompetenzbereiche² kennt und beweglich über sie verfügen kann. Es ist folglich von entscheidender Bedeutung, Formen des eigenständigen Analysierens und Synthetisierens anzuwenden und dabei jene Konventionen des Denkens zu übersteigen, die das mittlere Bildungsniveau kennzeichnen. (Dies wird durch das universitäre Geschichtsstudium sichergestellt.) Zudem muss der Geschichtslehrer in der Lage sein zu erkennen, auf welchem Niveau seine Schüler historisch denken (Diagnosekompetenz). Es ist wichtig, dass er über ein Repertoire an geeigneten Fördermaßnahmen verfügt, die insbesondere den Horizont einer lebenslangen Weiterentwicklung der Kompetenzen historischen Denkens eröffnen. Abiturienten sollten die Schule nämlich mit historisch-politischen Kompetenzen verlassen, die es ihnen erlauben,

- Gegenwartsphänomene und aktuelle Entwicklungen als geworden, mithin als (auch) historisch bedingt, zu verstehen und ihre Historizität zumindest in Ansätzen zu erklären;
- historische Zusammenhänge zu kennen, über deren Relevanz für das Welt-, Selbst- und Fremdverstehen in jenem Kulturraum Konsens herrscht, in dem man lebt;
- historische Methoden der Re- und De-Konstruktion so weit zu beherrschen, dass eigene Fragen an die Vergangenheit zumindest in Grundzügen beantwortet werden und his-

¹ Mit dieser Fragestellung befassen sich Waltraud Schreiber und ihr Team, wobei Stefanie Serwuschok und Nicola Eisele (Freiburg) sich derzeit vor allem auf die Grundschule konzentrieren, Florian Basel, Carola Gruner, Marcus Ventzke, Anna Wenzl, Alexander Schöner die Sekundarstufe I im Blick haben und Marcus Ventzke, Anna Wenzl sowie Alexander Schöner zugleich auch auf die Sekundarstufe 2 schauen. Von Bedeutung für diese Fragestellung ist auch ein Modellversuch zur Kooperation der I. und II. Phase der Lehrerbildung.

² Die vier Kompetenzbereiche historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenzen umfassen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die von

einem elementaren Niveau bis hin zu einem sehr elaborierten reichen können. Für jede Gruppe gibt es dabei bestimmte Konventionen, die als Standard aufgefasst werden und über den jedes Gruppenmitglied verfügen sollte. Vgl. hierzu auch den Basisbeitrag in diesem Band; zur vertieften Information vgl. Andreas Körber: Graduiierung. Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen Historischen Denkens, in: Andreas Körber/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 415–472.

torische Narrationen, die vorliegen, analysiert, durchschaut und beurteilt werden können;

- sich selbst historisch zu verorten, sich historisch zu orientieren, gerade auch, wenn sich Rahmenbedingungen des Lebens verändern.

Im Gegensatz zur Unter- und Mittelstufe, auf der bei der Förderung historischer Kompetenzen immer wieder Leitfäden eine große Bedeutung erlangen, an denen die Schüler sich orientieren können, um über die angestrebten *Konventionen* verfügen zu lernen, sollen Oberstufenschüler lernen, sich fallweise auch von den Leitfäden zu lösen und eigene Wege zu gehen. Möglichst viele Oberstufenschüler sollen elaboriert historisch denken lernen. Dazu gehört die vertiefte Aneignung und die erweiterte, eigenständige Anwendung des methodischen Handwerkszeugs. Bedingung dafür ist, dass von der Unter- und Mittelstufe bis zur gymnasialen Oberstufe eine Abwendung vom Pauk- und eine Zuwendung zum Denkkunterricht erfolgt. Während der gesamten Schulkarriere eines Schülers gibt es keine Schulstufe, curriculare Begründung oder lernpsychologisch bedingte Phase der Individualentwicklung, die einem Unterricht Raum lässt, und sei es nur zwischenzeitlich, der vor allem auf Auswendiglernen und Repetieren zielt. Während aber auf der Unter- und Mittelstufe Sachverhalte, Theorien und Methoden (einschließlich der dahinter stehenden Konzepte), erst auf den Begriff gebracht und die Begriffe dann auch gelernt werden müssen, damit (später) über sie verfügt werden kann,³ geht es für Oberstufenschüler darum, die in Grundzügen schon bekannten Begriffe in ihrem Umfang zu variieren, sie also, abhängig von der Verwendungssituation, weiter zu differenzieren oder zu abstrahieren (Extension und Intention), ihre Historizität zu begreifen, sie in Zusammenhänge zu bringen und dabei neue, vernetzte Begriffe zu lernen.⁴ Die Schüler benötigen Gelegenheiten, immer wieder Teile des eigenen Lern- und Denkprozesses bis hin zu einer möglichst selbständigen Projektarbeit eigenständig zu planen. Die meisten gymnasialen Oberstufenlehrpläne eröffnen diese Möglichkeit. Dabei gilt: Projekte sind besonders geeignet, um nicht nur Sach- und Methodenkompetenz, sondern insbesondere auch Frage- und Orientierungskompetenz zu *schulen*.

Die Unterrichtsbeispiele dieses Bandes führen diesen Ansatz vor: Beim Umgang mit *Lebenslinien in der DDR* differenzieren die Schüler z. B. den Begriff der Biographie.⁵ Sie entdecken dabei nicht nur das um diesen Begriff liegende Wortfeld (Lebenslauf, Lebenslinie, Lebensumstände etc.), sondern erkennen zugleich die Sinnhaftigkeit solcher begrifflichen Differenzierung. Die Historizität wird durch biographische Vergleiche offenbar, die nicht nur gesellschaftliche Einflussfaktoren auf die Lebensführung und die ihr zugrunde liegenden Normen und Werte verdeutlichen, sondern auch deren (relativen) Wandel aufzeigen. Bestimmte Einflussnahmen auf biographische Entwicklungen, etwa die in der Schule, bestehen eben unabhängig von konkreten politischen Umständen, sie sind Standards eines Kulturraums. Art und Intensität des Einflusses aber hängen vom gesellschaftlich-politischen System und seinen zeitspezifischen Ausprägungen ab. Die volle Dimension des *Lebenslinien*-Begriffs verstehen die Schüler folglich dann, wenn sie ihn vom *Lebenslauf*-Begriff absetzen, indem sie die kulturraumbedingt systematischen von den eher zufälligen oder den politisch verursachten Einflüssen und ihren Folgen unterscheiden und diese Faktoren sinnvoll dem *Lebenslinien*-Begriff zuordnen. Auf diese Weise gewinnen Schüler Komponenten eines narrativen Konzepts, das Erkenntnisse wissenschaftlicher Theoriebildung aufnimmt und anwendet: Die Einsicht, dass Biographien entlang bestimmter Faktoren konstruiert werden, vollzieht auf der Schülerebene wissenschaftliche Konzepte wie das der *biographischen Illusion* nach.⁶

3 Für das kommende Jahr ist hierzu der Band Stefanie Serwuschok/ Waltraud Schreiber/ Marcus Ventzke et al: Geschichte denken statt pauken. Kompetenzorientiertes Lernen auf der Sekundarstufe I geplant.

4 Vgl. Alexander Schöner: Kompetenzbereich Historische Sachkompetenzen, in: Andreas Körber/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 265–314; vgl. auch Alexander Schöner: Grundsätzliche Überlegungen zur Graduierung der Historischen Sachkompetenzen, in: ebd. S. 505–522.

5 Vgl. Sylvia Mebus/Marcus Ventzke (unter Mitarbeit von Katja Gerhards, Annett Heger, Oliver Müller, Kathrin Semechin, Stefanie Serwuschok, Anja Unger und Stephanie Weiß): Lebenslinien in der DDR. Biographisch-politische Längsschnitte zu Lebensläufen unter diktatorischen Bedingungen – eine Unterrichtseinheit zur Förderung de- und re-konstruktiver Kompetenzen im Geschichtsunterricht, in diesem Band.

6 Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion, in: BIOS 3/ 1 (1990), S. 75–83, hier: S. 80. Zur historiographischen Anwendung vgl. etwa Joachim Berger: Anna Amalia von Sachsen-Weimar-Eisenach (1739–1807). Denk- und Handlungsräume einer aufgeklärten Herzogin (= Ereignis Weimar-Jena, 4), Heidelberg 2003.

Kompetenzfördernde Inhalte

Auf der Mittelstufe sind die Lehrplaninhalte, auf die sich Trägergruppen der aktuellen Gesellschaft und politisch Verantwortliche geeinigt haben, vielfach chronologisch angeordnet. Dass sowohl für die Themenwahl als auch für die chronologische Anordnung ein breiter Konsens zu verzeichnen ist, zeigen vergleichende Lehrplananalysen. Konsens besteht auch darin, dass die meisten Oberstufenlehrpläne im deutschsprachigen Raum inzwischen den jahrzehntelang üblichen *zweiten chronologischen Durchgang* aufgegeben haben, um das historische Lernen thematischer und vertiefender anzulegen.

Thematische Zugänge setzen sowohl beim Lehrer als auch beim Schüler Begriffs- und Strukturierungskompetenz voraus: Eine solche Kompetenz beinhaltet u. a. das Verfügen-Können über diejenigen Konzepte, die hinter den die Themenwahl steuernden Begriffen stehen. Als wichtige Aspekte des oberstufengerechten Unterrichts sollten sich folglich Lehrer und Schüler darüber vergewissern,

- inwiefern sie inhaltsbezogene Konzepte kennen, die hinter den bei einem konkreten Thema verwendeten Begriffen stecken,
- inwiefern sie sich der theoretischen Prinzipien (Konstrukt-Charakter, Perspektivität, Selektivität, Partialität) sicher werden, die historisches Denken *ausmachen* und
- inwiefern sie über geeignete Verfahrensweisen verfügen sowie deren Konzepte kennen und benennen können.

In welchem Maß es gelungen ist, die Sachkompetenz der Schüler zu fördern, lässt sich z. B. daran erkennen, dass sachkompetente Lerner besser in der Lage sind, das am konkreten Fallbeispiel, an einzelnen Quellen, in der Auseinandersetzung mit bestimmten Darstellungen und in Unterrichtsgesprächen erworbene *Arbeitswissen* zuzuordnen. Es ist Ausdruck von Sachkompetenz, zu erkennen, dass das konkrete Beispiel exemplarisch zum Verstehen bestimmter Muster für historische Veränderungen beiträgt, dass es einen theoretischen Begriff verdeutlicht, das Verständnis für historische Orientierung oder Geschichtspolitik schärft, für eine zeitspezifische Abweichung vom abstrakten Konzept steht etc. Die Schüler finden *Anker*, mit denen aus punktuell Wissen intelligentes, vernetztes Wissen entwickelt werden kann, das einem sachkompetenten Verfügen zugänglich wird.

Der historisch fundierte Umgang mit epochendeutenden Begriffen (z. B. *Globalisierung*), die bewusste Verwendung des gesellschaftsbestimmenden und -erklärenden Kulturbegriffs sowie die Erkenntnis der Reichweite eines die Formierung von Gemeinschaften beschreibenden und diese Formierung zugleich motivierenden Nationsbegriffs wird in den Unterrichtsbeispielen und theoretischen Einordnungen dieses Bandes angeregt.⁷

Im Beitrag *Der Leitbegriff „Nation“ im sächsischen Geschichtslehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Die Förderung historischer Sach- und Orientierungskompetenz durch begriffsgeschichtliches Arbeiten* verfolgt im Bereich der Begriffsarbeit einen zweifachen Ansatz: Einerseits soll die Reichweite unterschiedlicher wissenschaftlicher Begriffskonzepte verdeutlicht, andererseits die Perspektivität und Historizität des Nationsdenkens transparent gemacht werden. Nationen fallen eben nicht vom Himmel. Sie sind das Produkt eines umfassenden, auf ein massengesellschaftliches Selbstverständnis zielenden (politischen) Wertekonzepts, das einer ganz bestimmten europäischen Epoche zugeordnet werden kann. Indem die Schüler beispielsweise das scheinbar erst in der Gegenwart auftauchende Phänomen der *Globalisierung* in den historischen Kontext einordnen, lernen sie die Tragweite der mit diesem Begriff verbundenen Welterklärung einzuschätzen. Internationalisierung von Wirtschaftsbereichen und überstaatliche Betrachtungsweisen sind eben keineswegs gänzlich neue Entwicklungen der Zeit nach dem Ende des *Kalten Krieges*.

Grad der Beherrschung fachspezifischer Arbeitsweisen

Wenn Oberstufenunterricht zu eigenständigem historischen Denken befähigen soll, dann spielen fachspezifische Arbeitsweisen eine besondere Rolle. Sie sind das Werkzeug, das hilft, mit Fragestellungen umzugehen, die im Geschichtsunterricht noch nicht angesprochen wurden. Sie sind das Werkzeug, das Schüler befähigt, sich kritisch mit vorliegenden Narrationen auseinanderzusetzen (sei es im Film, in Ausstellungen, in Jubiläumsveranstaltungen, im Gespräch mit Zeitzeugen oder Experten, im Wissenschaftsjournalismus oder in der Historiographie). Insbesondere analytische, vorliegende Geschichtsdarstellungen de-konstruierende Methoden sollten Schüler sicher beherrschen, weil sie es in ihrem späteren Alltag eher mit Darstellungen von Geschichte als mit Quellen zu tun haben werden. Die auf historische Quellen gerichtete Re-Konstruktionskompetenz hat Bedeutung insbe-

⁷ Vgl. beispielsweise die Beiträge von Andreas Körber: Theoretische Dimensionen des Interkulturellen Geschichtslernens und

Bodo von Borries: Globalisierung und Geschichtsunterricht, in diesem Band.

sondere für die Überprüfung der Triftigkeit⁸ von eigenen und fremden Aussagen. In diesem Sinne sollten Oberstufenschüler dann auch lernen, Quellen aufzuspüren, die Antworten auf ihre Fragen geben (Heuristik). Gerade bei der Förderung des selbstständigen, nicht reglementierten Arbeitens mit Quellen und Darstellungen steht der Geschichtslehrer vor großen Herausforderungen, da es für die Vorbereitung und Durchführung kompetenzorientierter Unterrichtsszenarien, gerade bei der Quellenarbeit, eines hohen Zeitaufwandes bedarf. Soll Geschichtsunterricht allerdings lebenslanges historisches Denken anregen und anleiten, ergibt sich daraus auch die Notwendigkeit, hier gangbare Wege für den Unterricht zu finden, diesen erhöhten Zeitaufwand für den methodischen Kompetenzerwerb einzuplanen und zu gewähren. Wer sein Handwerkzeug nicht beherrscht, kann nicht arbeiten. Beispielsweise setzt der Beitrag *Schüler re-konstruieren Vergangenheit und schreiben Geschichte: Die Stasi-Akte des Dresdner Bürgers Frank Richter (Klassenstufen 10/11)* an dieser Stelle an.⁹ Innere und äußere Quellenkritik, gezielte De-Konstruktionen und die Anregung zu produktorientiertem Arbeiten legen methodische Grundlagen und verknüpfen sie mit einer motivierenden Unterrichtsführung, die Schüler auch auf die Subjektivität historischer Narrationen verweist – auch auf ihre eigene.

Wenn Oberstufenunterricht auf Kompetenzen aufbauen soll, die auf der Mittelstufe entwickelt worden sind, ist die Diagnosefähigkeit der Lehrkraft besonders gefordert. Es geht darum, schnell zu erkennen, wenn Schüler eben nicht begriffskompetent sind und deshalb weder über strukturiertes und systematisches Wissen noch über punktuell Arbeitswissen aus vergangenen Unterrichtsstunden verfügen können.

Die Herausforderung für den Geschichtslehrer besteht darin, Förderstrategien zu entwickeln, die die Diagnose-Ergebnisse berücksichtigen. Vermutlich muss er für Schüler, die noch nicht kategorial denken können, in besonderem Maße elementarisieren und Einsichten *auf den Punkt bringen* können, ohne dadurch monokausal zu argumentieren. Andere Perspektiven sollten dabei jedoch nicht zu kurz geraten. Im vorliegenden Band geben insbesondere jene Kapitel hierzu Anregungen, die historischen Einordnungen einen breiten Raum einräumen. Diese sind für Themen ausschlaggebend, die per se nur durch die Verbindung mehrerer Perspektiven angemessen zu bearbeiten sind. Die *deutsch-polnische Geschichte* lässt sich z. B. weder allein aus deutscher noch aus polnischer Perspektive sinnvoll betrachten. Die unterschiedlichen Zugangsweisen, historiographischen Schwerpunktsetzungen und Sinn gebenden Interpretationen sind sogar geradezu konstitutiv für eine Territorien und Kultur übergreifende Geschichte.¹⁰ Die Einordnung vergangenen Geschehens mit einer, die nationalen Perspektiven übergreifenden Begrifflichkeit ist jedoch schon eine erste Setzung, die sich aus stark gegenwärtigen Bedürfnissen heraus begründet (Ausöhnung mit dem Nachbarstaat als politisches Ziel).

Eine typische Form oberstufengemäßer Lernarrangements besteht darin, an unterschiedlichen Stellen Auswahlmöglichkeiten zu eröffnen. Diese bieten sich beispielsweise bei themendifferenziertem Arbeiten in Gruppen an, aber auch bei der Durchführung von Zeitzeugengesprächen, die unterschiedliche Vergangenheitspartikel und mitunter stark voneinander abweichende Deutungen der geschilderten Vergangenheit erbringen. Die Gestaltung der eigenen Fragerichtung und die Auswahl der Informationsbausteine für eine eigene Narration sind die notwendigen Folgen.¹¹

Auf die Idealform der Geschichtsprojekte, die *Besonderen Lernleistungen* und *Facharbeiten* sind wir in diesem Band nicht eingegangen. Sie haben inzwischen einen breiteren Eingang in Lehr- und Prüfungspläne sowie in die Schuljahresplanungen gefunden, beruhen per definitionem auf der eigenständigen Recherche und damit auf der durch Schülerfragen gesteuerten Auswahl von Informationen und zielen auf eine eigenständige Zusammenstellung von Ergebnissen.

8 Unter Triftigkeit wird Plausibilität, grundsätzliche Richtigkeit verstanden; Abweichungen im Detail sind davon nicht berührt. Neben der fachlichen Triftigkeit stehen die narrative und die normative, die die schlüssige Erzählweise und die normative Tragfähigkeit der Narration meinen. Zu Details vgl. Jörn Rüsen: *Historische Vernunft: Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 1983, vor allem S. 85–116.

9 Vgl. Ruth Nagel/ Susanne von Ruthendorf (bearb. von Sylvia Mebus): *Schüler re-kon-*

struieren Vergangenheit und schreiben Geschichte: Die Stasi-Akte des Dresdner Bürgers Frank Richter (Klassenstufen 10/11), in diesem Band.

10 Vgl. Sylvia Mebus, Marcus Ventzke, Jakob Polak: *Feindbild Deutscher!? – Feindbild Pole!? Ein didaktisch aufbereitetes Materialangebot zur Problematik historischer Feindbilder am Beispiel des deutsch-polnischen Verhältnisses*, in diesem Band.

11 Vgl. Florian Sochatzy, *Zeitzeugen im Geschichtsunterricht*, in diesem Band.

Lernarrangements und Lernumgebungen für den Oberstufenunterricht

Kompetenzfördernder Unterricht – eine Überforderung für den Lehrer?¹²

Auch Lehrerkompetenzen entwickeln sich schrittweise, und auch für Lehrerkompetenzen lassen sich Konventionen definieren, die systematisch erlernt werden können. Sowohl das universitäre Studium als auch der postuniversitäre Vorbereitungsdienst für das Lehramt, stehen hier in der Verantwortung:

- Eine unerlässliche Grundlage für einen auf Kompetenzenentwicklung zielenden Unterricht ist die Fähigkeit der Geschichtslehrer, selbst kompetent historisch denken zu können. Konkret heißt das, er sollte über die Konventionen verfügen, die einen in einer pluralen Demokratie historisch forschenden und mit Geschichtskultur umgehenden Historiker auszeichnen. Dazu muss er sich insbesondere auch Einsichten aus der Geschichtstheorie aneignen.
- Hinzu kommen geschichtsdidaktische Einsichten, ohne die fachspezifische *Diagnose* und *Förderung* in der Unterrichtspraxis nicht möglich sind.
- Erziehungswissenschaftliche Einsichten erlauben es, den Schüler in seiner Entwicklung besser zu beachten.
- Diagnose und Förderung, Unterrichtsplanung, das Vorbereiten von Lehr- und Lernmaterial, das Entwickeln von Arbeitsaufträgen, Strategien des Lehrerverhaltens etc. können bereits in den Praxisphasen des Studiums, intensiver noch im Vorbereitungsdienst, erarbeitet werden.

Der Grundsatz ist dabei recht einfach: Schüler lernen in einer jeweils alters- und erfahrungsgemäßen Weise selbstständig über die vier Kompetenzbereiche historischen Denkens zu verfügen. Dabei gilt: Denken lernen kann nicht, wer pauken muss. Selbstständig historisch denken kann nur, wer weiß, dass er zuerst eine Fragestellung haben muss, nach Antworten darauf suchen und letztendlich solche geben kann und die auf ihre Orientierungsleistung hin zu prüfen sind. Schließlich ist ein systematischer, transferfähiger Wissensbestand aufzubauen, über den in neuen Situationen verfügt werden kann.

Damit steht die Arbeit der Schüler im Zentrum. Schon in der Unterrichtsplanung ist der Lehrer deshalb gefordert, den Ist-Zustand der Schüler zu antizipieren, um das Ziel der Förderung zu definieren und Fördermaßnahmen adäquat zu planen. Bei der Unterrichtsdurchführung ist es entscheidend, zu prüfen, ob die Schüler wirklich an dem Punkt stehen, an dem man sie in der Planung vermutet hat. Das flexible Nachsteuern- und Abweichen-Können von der Planung ist der Schritt in Richtung der elaborierten Lehrerkompetenz. Über je mehr Bausteine für die Förderung ein Lehrer verfügt, desto leichter fällt ihm die Anpassung an die Schüler.

Wer die Förderung der Schüler in ihrer Kompetenzentwicklung zu seinem Ziel erhebt, wird erfahren, dass Geschichtsunterricht dadurch auch für den Lehrer selbst Entwicklung und Erfüllung bringt.

¹² Zu Geschichtslehrerkompetenzen entsteht derzeit an der KU Eichstätt-Ingolstadt eine Dissertation (Bearbeiter: Florian Basel).

Zeitzeugen im Geschichtsunterricht

Florian Sochatzy

Zeitzeugen im Geschichtsunterricht – eine intensive und lohnende Erfahrung für Schüler. Während es bei vielen Themen des Geschichtsunterrichts nicht einfach ist, den Bezug zur Lebenswelt der Schüler herzustellen, muss dieser Bezug bei der Arbeit mit Zeitzeugen oft nicht lange gesucht werden. Die Beschäftigung mit Biographien und der ganz persönlichen Erinnerung des Befragten bietet vielfältige Möglichkeiten für den Schüler, Kernkompetenzen für den Umgang mit Geschichte zu erlernen. Das Konzept der *Oral History* bietet gerade auch für den Lehrer die Chance, Projekte flexibel an Schularzt, Jahrgangsstufen, individuellen Entwicklungsstand der Schüler, Klassenstrukturen, Vorwissen und Medienausstattung der Schule anzupassen.

Folgende Ausführungen stellen eine idealtypische Vorgehensweise dar und abstrahieren von konkreten schulischen Bedingungen, wie Lernvoraussetzungen oder technischen Gegebenheiten. Die Umsetzung eines von Schülern vorbereiteten und durchgeführten Zeitzeugenprojekts muss sich diesen Bedingungen natürlich anpassen.

1 Definition und Entwicklung der Oral History

Anke Stephan folgend haben wir es „bei der Oral History [...] nicht nur mit einem bestimmten Quellentypus, sondern gleichzeitig auch mit einer Methode der historischen Forschung zu tun. Sie bezeichnet sowohl das eigentliche Interview als auch seine Vorbereitung, Durchführung, Aufbereitung und Interpretation. Daher bedürfen sowohl die Quellen selbst einer gesonderten Betrachtung als auch die Technik, Interviews zu führen und auszuwerten.“¹ Auf die Konsequenzen dieser Definition für den Umgang mit Zeitzeugen im Unterricht wird im Folgenden noch eingegangen werden, zunächst soll jedoch eine kurze Einordnung der Methode Oral History erfolgen.²

Die Ursprünge der Erhebung und Auswertung von mündlichen Quellen sind in den Vereinigten Staaten der 1940er Jahre zu verorten. Dort sollten mit Hilfe dieser Methode vor allem zwei Gebiete erforscht werden. Zum einen ging es um historische Zugriffe zu schriftlosen Kulturen (amerikanische Ureinwohner und afroamerikanische Sklaven), zum anderen um Forschungszugänge zur politischen Zeitgeschichte. Diese Zugänge waren nur durch Zeitzeugenbefragungen möglich, da die Akten, die Aufschluss über Themen und Entscheidungen auf Regierungsebene geben konnten, im Privatbesitz des jeweiligen ehemaligen Präsidenten blieben.

In Europa lässt sich der Beginn der Oral History auf die späten 1970er Jahre datieren, wobei hier der Fokus auf der Erforschung sozialer Gruppen lag, die in den offiziellen Akten kaum Erwähnung fanden. Dieser alltagsgeschichtliche Zugang stellte sich als Abgrenzung von einer Sozialgeschichte dar, die sich als Strukturgeschichte und Geschichte von Institutionen und Gruppen definierte. Der Blick des Historikers sollte sich nicht mehr vorrangig auf die Haupt- und Staatsaktionen, sondern auch auf das Alltagsleben und seine institutionellen Bedingungen richten, um die Bedeutung des Individuums und des Privaten hervorzuheben. Das historische Interesse bezog sich dabei vor allem auf Unterschichten, Frauen und Minderheiten.

Die Erkenntnis, dass weder Handlungen des Staates noch Sozialstrukturen oder theoretische Gesellschaftsmodelle für die Erklärung historischer Entwicklungen ausreichen können, lenkte das Interesse auf das Subjekt. Dabei sollte aber auch die Auseinandersetzung mit Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur nicht aus dem Blick geraten. Die Wechselbeziehung zwischen *oben* und *unten*, also zwischen Mikro- und Makrokosmos, stand im Zentrum des Interesses. Dabei war und ist es das Ziel, „zu erforschen, auf welche Weise Menschen sich in vorgegebenen Strukturen orientieren, sie wahrnehmen, sie sich aneignen, sie gestalten und verändern“.³ Der Einzelne rückt ins Zentrum des Forschungsinteresses. Eine weitere wichtige Absicht besteht darin, „mit Hilfe der ‘mündlich erfragten Geschichte’ Lücken in der schriftlichen Überlieferung zu schließen durch die Aussage derer, deren Erfahrungen ohne solche Protokolle langfristig keine Spuren hinterlassen würden“.⁴

1 Anke Stephan: *Erinnertes Leben: Autobiographien, Memoiren und Oral-History-Interviews als historische Quellen*, München 2005, S. 14.

2 Vgl. Dorothee Wierling: *Oral History*, in: Klaus Bergman/ Klaus Fröhlich/ Annette Kuhn/ Jörn Rüsen/ Gerhard Schneider: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1997, S. 236–240, hier: S. 236–237.

3 Anke Stephan: *Erinnertes Leben: Autobiographien, Memoiren und Oral-History-Interviews als historische Quellen*, München 2005, S. 2.

4 Annette Simonis: *Oral History*, in: Nicolas Pethes/ Jens Ruchatz (Hg.): *Gedächtnis und Erinnerung*, Hamburg 2001. S. 425–427, hier: S. 426.

In Deutschland war besonders die Beschäftigung mit den Ursachen der NS-Diktatur der Grund, auf das Individuum zu blicken und dessen Rolle und Verantwortung im *Dritten Reich* zu beleuchten. Oral History wurde in diesem Zusammenhang zugleich als ein möglicher Zugang zu einer demokratischen Geschichtswissenschaft verstanden.

Die Betrachtung von unten, also vom Individuum ausgehend, erfolgt anhand von Ego-Dokumenten und Selbstzeugnissen. Ego-Dokumente umfassen alle Quellen, die über die „freiwillige oder erzwungene Selbstwahrnehmung eines Menschen in seiner Familie, seiner Gemeinde, seinem Land oder seiner sozialen Schicht Auskunft geben.“⁵ Diese Quellen geben Aufschluss über die Biographie einer Person, die selbst nicht zwangsläufig der Autor sein muss. Selbstzeugnisse sind dagegen immer autobiographisch und stellen eine Unterkategorie der Ego-Dokumente dar. Zu dieser Quellengattung gehören Autobiographien, Memoiren, Tagebücher, Briefe und Zeitzeugeninterviews. Die Quellengattung der uns im Weiteren beschäftigenden Zeitzeugeninterviews ist somit das Selbstzeugnis.

2 Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht mit Zeitzeugen:⁶

Die Arbeit mit Selbstzeugnissen von Zeitzeugen bietet sich für die Förderung der Kompetenzentwicklung und somit der Entwicklung eines *reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins* aus verschiedenen Gründen an. Im Folgenden soll auf die vier Kompetenzbereiche in Bezug auf die Arbeit mit Zeitzeugen eingegangen werden.

Der Entwicklung der *Fragekompetenz* kommt eine besondere Rolle zu. In diesem Kompetenzbereich geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Fragen an die Geschichte zu stellen. Zudem sollen die den vorliegenden historischen Narrationen zu Grunde liegenden Fragen erkannt, verstanden und auf die eigene Fragestellung bezogen werden. Beide Aspekte können an Hand des Zeitzeugeninterviews für den Schüler äußerst konkret erfahrbar werden. Zunächst werden relevante Fragestellungen erarbeitet, also Fragen, die epochenspezifisch und/oder regional aussagekräftig sind und für die der Befragte über eigene Erfahrungen verfügt. Dabei ergibt sich die Herausforderung, einen Fragenkatalog für die Interviews zu entwerfen, der es ermöglicht, vergleichbare Daten zu erheben. Die *handwerkliche* Fertigkeit des Fragens kann hier direkt erprobt und erlernt werden. Es geht dabei darum, seine selbst entwickelte Leitfrage zu beachten und an geeigneten Stellen nachzufragen bzw. zu hinterfragen. Dabei können verschiedene Formen der Interviewtechnik (siehe unten) erprobt werden. Auf einem elaborierteren Niveau der Fragekompetenz ist der Interviewer in der Lage, spontan auf die Gesprächssituation und auf nicht geplante Fragestellungen einzugehen. Auf diese Weise können Ereignisse und Phänomene betrachtet werden, die in der Forschung bisher nicht wahrgenommen wurden, die für den Zeitzeugen aber von großer Bedeutung sind. In den Blick geraten auch Deutungen oder Sinnbildungen des Zeitzeugen, die für die Erschließung von individueller Erinnerung und kollektivem Gedächtnis Relevanz besitzen können.

Bei der Auswertung werden die der historischen Narration, also der Erzählung der Zeitzeugen, zu Grunde liegenden Fragestellungen, auch die *heimlichen* und *indirekten*, herausgearbeitet und in die eigene Narration – also die des Interpretierenden – eingearbeitet. Doch nicht nur die Fragekompetenz, sondern auch die *Methodenkompetenz* mit den Basisoperationen der De- und Re-Konstruktion kann durch diese Arbeit gefördert werden. So lässt sich anhand der Zeitzeugengespräche Geschichte aus den von den Schülern selbst erhobenen Vergangenheitspartikeln re-konstruieren und daraus eine adressatenbezogene und medienspezifische historische Narration entwickeln. Dabei spielen Heuristik (die Suche nach geeigneten Zeitzeugen), äußere und innere Quellenkritik und das Herausarbeiten der Vergangenheitspartikel durch den Vergleich mit anderen Quellen oder den Aussagen anderer Zeitzeugen eine entscheidende Rolle.

5 Winfried Schulze: Ego-Dokumente: Annäherungen an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung 'Ego-Dokumente', in: Ders.(Hg.): Ego-Dokumente. Annäherungen an den Menschen in der Geschichte, Berlin 1996, S. 11-33, hier: S. 28.

6 Andreas Körber/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007.

Im Umkehrschluss können die Narrationen der Zeitzeugen auf ihre tiefer liegenden Strukturen untersucht, ihre Kontextualisierungen erhoben und eine Überprüfung ihrer Trifftigkeiten vorgenommen werden. Bei diesem analytischen Akt spricht man von De-Konstruktion. Die de-konstruierende Auswertung beschränkt sich dabei nicht nur auf selbst geführte Interviews, sondern kann auf bereits konservierte Ego-Dokumente, beziehungsweise auf medial transportierte Zeitzeugenaussagen übertragen werden. Unter anderem könnten folgende Fragen an die *Konserven* gestellt werden: Welche Rolle spielen die Zeitzeugen in der jeweiligen Dokumentation? Wie werden sie inszeniert und zu welchem Zweck geschieht das? Welche Deutungsmacht wird ihnen zugeschrieben? Wo werden vergangenheitsbezogene Deutungen oder zukunftsweisende Sinnbildungen augenscheinlich? Welche Zeitzeugen werden zu welchem Thema befragt? Gibt es eine *Unantastbarkeit* bestimmter Opfer- oder Tätergruppen zu gewissen Themen?

Im Wechselspiel von Re- und De-Konstruktion, den Kernkompetenzen der Methodenkompetenz, lassen sich die Prinzipien des historischen Denkens erkennen und schulen. Der auf die Vergangenheit fokussierte Blick wird erweitert, indem auch die Narration, die erzählte Geschichte, untersucht wird. Durch diese Fokussierungen auf *Geschichte* sowie auf *Gegenwart* und *Zukunft* kann Geschichtsunterricht von den Fesseln des Paukfachs befreit werden und als Denkfach neue Legitimation und Relevanz erfahren. Im Fokus auf Geschichte entstehen Fragen nach den Funktionen der Narration und nach Erklärungs- und Deutungsmustern. Im Fokus auf Gegenwart und Zukunft lassen sich Botschaften der Zeitzeugen, Orientierungsangebote und identitätsrelevante Sinnbildungsmuster erkennen und thematisieren. Der Blick wird auf den Konstruktcharakter von Geschichte gerichtet und die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, damit sowohl analytisch als auch synthetisch umzugehen wird gefördert.⁷

Der Kompetenzbereich der historischen *Sachkompetenz* umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit Hilfe von Prinzipien, Konzepten und Scripts⁸ zu strukturieren und mit dafür entwickelten Begriffen zu erschließen. Kernkompetenzen sind demzufolge die historische Begriffs- und die Strukturierungskompetenz. Es eröffnet sich die Möglichkeit, das kategoriale Vorgehen bei der Befragung und der Auswertung als unumgänglich notwendig zu verdeutlichen. Vergleiche lassen sich nur dann anstellen, wenn Fragestellungen und Auswertungen systematisch ansetzen, wenn Erfahrungen zu Kategorien, wie *Herrschaft*, *Gesellschaft*, *Gender*, *Wirtschaft* und *Kultur* erfragt werden. Dies setzt voraus, die jeweiligen Konzepte zu kennen und Indikatoren erschließen zu können, die auf sie verweisen. Sinnbildungsmuster erschließen sich z. B. aus Identitätskonzepten.

Erhebliches Potenzial ergibt sich auch in Bezug auf die *Orientierungskompetenz*, da sich dieser Kompetenzbereich auf die Lebenspraxis des Einzelnen richtet und somit auf die Welt und die Mitmenschen, mit denen die Schüler leben.⁹ Es geht also um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Erkenntnisse und Einsichten, die durch die Re- und De-Konstruktionsprozesse gewonnen wurden, mit der eigenen Person und Lebenswelt, beziehungsweise der eigenen Weltsicht in Beziehung zu setzen. Diese Kompetenz kann sehr plausibel mit Hilfe der *Quelle Mensch* gefördert werden. Am Zeitzeugen, aber auch an sich selbst können Schüler beobachten, dass Erinnerung an die Vergangenheit für die Gegenwart relevant ist und Orientierung für die Zukunft geben kann.

7 Waltraud Schreiber u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Beitrag), in: Waltraud Schreiber/Andreas Körber/Bodo von Borries/Reinhard Kramer/Sibylla Leutner-Ramme/Sylvia Mebus/Alexander Schöner/Alexander Schöner/Beatrice Ziegler: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006, S. 17–53, hier: S. 23.

8 Ein *Script* meint eine *prototypische Struktur für eine Klasse von Ereignissen oder Abläufen*. Für die Arbeit mit Zeitzeugen kann dies konkret bedeuten, dass z. B. das Ereignis *Zweiter Weltkrieg* mit seinen *idealtypischen* Elementen in einer zeitlichen Reihen-

folge gespeichert wird. Vgl. Hilke Günther-Arndt: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?, in: Hilke Günther-Arndt/Michael Sauer (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006, S. 251–277.

9 Waltraud Schreiber: Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen, in: Waltraud Schreiber/Katalin Árkossy (Hg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen (= Themenhefte Geschichte, 4), Neuried 2009, S. 7–20, hier: S. 16.

3 Vorteile und Chancen der Arbeit mit Zeitzeugen

Im Folgenden sollen die Vorteile und Chancen der Arbeit mit Zeitzeugen erörtert werden, die sich nahtlos an die bereits erwähnte Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins anschließen.

Bei den Gesprächen mit Zeitzeugen im Unterricht kann von einem hohen Maß an Interesse ausgegangen werden, da diese Gespräche eine ganz eigene Atmosphäre besitzen und eine besondere Faszination entwickeln. Es scheint sich durch das Zeitzeugengespräch ein direkter Zugang zur Vergangenheit zu öffnen. Wenn Menschen, die Erfahrungen in bestimmten Vergangenheiten gemacht haben, mit den Schülern sprechen, scheint sowohl die Vergangenheit näher zu sein, als auch die Bedeutung von vergangenen Erfahrungen für unsere Gegenwart und Zukunft deutlich zu werden.

Für Schüler ist es zudem oft einfacher, Geschichte mündlich zu erfragen, wobei erleichternd hinzu kommt, dass auf die gestellten Fragen die Antworten direkt erfolgen. Durch das System von Frage und Antwort wird der Schüler vom reinen Rezipienten zum Produzenten. Er bereitet vor, fragt, lenkt das Gespräch, reagiert auf den Zeitzeugen und wertet aus. Der Umgang mit Zeitzeugen erfordert somit die Bereitschaft zur aktiven und an vielen Stellen selbstständigen Partizipation.

Die Beschäftigung mit der *Quelle Zeitzeuge* beziehungsweise den Darstellungen des Zeitzeugen wird von Schülern als besonders interessant empfunden, da eine lebensweltliche Relevanz unmittelbar gegeben ist. Sie erleben das Geschichtsbewusstsein dabei in seiner „lebenspraktischen Grundform“¹⁰, begegnen realen Lebenswegen. Für viele Jugendliche ist dieses Vorgehen unmittelbarer, anschaulicher und konkreter als die Erarbeitung aus dem Geschichtsbuch. Geschichte wird durch lebendige Individuen vermittelt und entzieht sich so des Vorwurfes der verstaubten und für das heutige Leben nicht mehr relevanten Vergangenheit. Das Postulat, dass „Geschichte [...] unmittelbar in unserer Lebenswelt sein [muss], wenn sie unsere Empfindung erreichen will“¹¹, wird tatsächlich mit Leben erfüllt. Ein hoher Grad an Interesse entsteht zudem dadurch, dass eine Personalisierung von Geschichte stattfindet. Dieses Prinzip wird in Spielfilmen und Dokumentationen sehr erfolgreich verwendet, um Identifikationen mit dem historischen Gegenstand zu erreichen.

Auf Vor- und Nachteile dieses großen Interesses wird noch eingegangen werden.

Großes Interesse am Thema und hoher Aktivierungsgrad

Der hohe Grad an Motivation lässt sich für alle zeitgeschichtlichen Themen ab Anfang des 20. Jahrhunderts nutzen. Mögliche Themenkomplexe sind die nationalsozialistische Diktatur, Deutschland in der Nachkriegszeit, das *Wirtschaftswunder*, die 68er Bewegung, der Terror der RAF usw. Durch wiederholten Einsatz von mündlichen Quellen, idealerweise immer mit kategorialem Zugriff, ließe sich eine vertiefte Kompetenzentwicklung erreichen. Die oben beschriebenen Kompetenzen sind natürlich problemlos auf andere Quellengattungen und mediale Umsetzungen von Geschichte übertragbar. Wer einen kompetenzorientierten Umgang mit Geschichte anhand von Zeitzeugen erlernt hat, kann diese Fähigkeiten auf sein Schulbuch, auf Spielfilme und Dokumentationen, Museen, historische Romane oder auch Fachliteratur übertragen.

Vielfältige Einsatzmöglichkeiten und Übertragbarkeit

Ein weiterer, gesellschaftlich äußerst relevanter Nutzen der Interaktion mit Zeitzeugen ist eine Begegnung der Generationen. Laut Aleida Assmann spielt das Konzept der Generation heute eine entscheidende Rolle: „Nach den gesellschaftlichen Klassen präsentieren sich heute Generationen als neue soziale Gruppe mit einer komplexen Dynamik. Obwohl in dieser Dynamik zunehmend auch ökonomische Spannungen eine Rolle spielen (wer finanziert unsere Renten? Methusalemkomplex), geht es bei dieser Auseinandersetzung auch um

Begegnung der Generationen

10 Birte Claasen: Der Weg ist das Ziel. Zeitzeugenbefragung im Geschichtsunterricht, in: Birte Claasen/ Uwe Danker/ Manfred Jessen-Klingenberg/ Nils Köhler/ Sebastian Lehmann/ Rolf Schulte (Hg.): *Demokratische Geschichte (= Jahrbuch für Schleswig-Holstein)*, Bad Malente 2003, S. 311-317, hier: S. 314.

11 Heinrich Ammerer: Der verkaufte Zeitzeuge – Ein Erfahrungsbericht, in: Waltraud Schreiber/ Katalin Árkossy (Hg.): *Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen (= Themenhefte Geschichte, 4)*, Neuried 2009, S. 33-40, hier: S. 33.

Werte und Vorurteile, um Fragen der Erinnerung und Identität [...]."¹² Um diese Spannungen abzubauen, bedarf es des Dialogs zwischen den Generationen. Bei Zeitzeugengesprächen treffen verschiedene Altersgruppen mit ihren jeweiligen Werthorizonten und Erfahrungen aufeinander. Jedoch sind diese verschiedenen Erfahrungshorizonte keineswegs unüberwindliche Gräben, an denen eine gemeinsame Kommunikation scheitern muss. Das genaue Gegenteil ist meist der Fall. Durch das Gefühl des Fremden, ja an einigen Stellen sogar des Exotischen entsteht Neugierde. Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt lassen sich mit fremden Erfahrungen abgleichen beziehungsweise hinterfragen. Initialisiert durch die Neugierde kann Orientierung für Gegenwart und Zukunft entstehen. Zudem ist das Interesse der Schüler auch für die ältere Generation der Befragten eine wichtige Erfahrung, da sie Wertschätzung von Seiten der Schüler erfahren. Diese Begegnungen haben das Potenzial, gegenseitigen Respekt und Achtung für den jeweils Anderen zu erzeugen, solange gewisse Grundregeln eingehalten werden (*siehe praktische Umsetzung*).

Zeitzeugen und Heimat/Alltagsgeschichte

Oral History ist im Unterricht sehr gut mit Heimatgeschichte verknüpfbar. Besonders lohnenswert sind Interviews über Arbeits- und Lebenswelten, da in diesen Bereichen kaum schriftliche Quellen vorliegen. Hier gilt ganz besonders, dass Geschichte erlebt- und nachvollziehbar wird und aus dem Dunst des Unnahbaren heraustritt. Die Schüler können einen Bezug zur eigenen Region herstellen, oft auch zu alltäglich wahrgenommenen und erlebten Gegenwartserfahrungen. Mit diesem Zugang lässt sich die Welt des *Kleinen* mit der *großen Geschichte* verbinden. Ein historisches Ereignis aus der Region kann in die grundlegenden Entwicklungstendenzen von Gesellschaften oder Staaten eingeordnet werden und fungiert damit als Bestätigung oder Korrektiv der von Details zumeist absehbenden nationalen oder globalen Geschichtsschreibung.

Zeitzeugen und Diktaturerfahrungen

Ein weiterer Nutzen der Zeitzeugenarbeit ist die Demokratieerziehung. Dass Geschichte helfen kann, sich zu orientieren und Einstellungen und Prägungen zu hinterfragen, um das eigene Leben verantwortlicher zu führen, kann anhand von *lebenden Quellen* eindrücklich erfahrbar gemacht werden. Zeitzeugen leisten oftmals einen wertvollen Beitrag dazu, Diktaturgeschichte (NS-Diktatur, DDR-Diktatur usw.) lebendig zu erhalten und einer kritiklosen Historisierung im Sinne des oft geforderten *Schlussstriches* vorzubeugen.

Medienspezifischer Umgang mit Zeitzeugen

Der Umgang mit Zeitzeugen legt eine Medienkompetenzförderung nahe. Für viele Schüler ist ein technischer Zugang zu einem Thema motivationssteigernd. Die Schüler erstellen ihr eigenes Produkt, indem sie die Interviews aufzeichnen, thematische Auswahlentscheidungen treffen und diese technisch umsetzen. Da an dieser Stelle nicht ausführlich auf die technischen Spezifika medialer Aufzeichnungen und Auswertungen von Zeitzeugeninterviews eingegangen werden kann, soll hiermit auf den Leitfaden der mit dem Grimme-Online-Award ausgezeichneten Internetseite www.zeitzeugengeschichte.de hingewiesen werden. Dort werden sowohl Audio- als auch Videoaufzeichnungen von Zeitzeugen detailliert und fachkundig besprochen. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Förderung von Medienkompetenz ist der Umgang mit bereits vorhandenen Aussagen von Zeitzeugen, die vor allem im Zusammenhang von Fernsehproduktionen entstehen und verbreitet werden. An ihnen lässt sich sehr gut der Umgang mit filmischen Selbstzeugnissen einüben. Hier kann Schritt für Schritt der medial postulierte Zeitzeugenglaube abgebaut und ein reflektierter Umgang mit diesem Quellentypus erlernt werden.

12 Aleida Assmann: Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen

deutschen Erinnerungsliteratur, Wien 2006, S. 17.

4 Nötiges Vorwissen und andere Stolpersteine bei der Arbeit mit Zeitzeugen

Mit den Worten: „Wer wirklich begreifen will, was geschehen ist, der darf sich nicht den Erinnerungen hingeben. Die menschliche Erinnerung ist ein viel zu wohliger Vorgang, um das Vergangene nur festzuhalten; sie ist das Gegenteil von dem, was sie zu sein vorgibt. Denn die Erinnerung kann mehr, viel mehr: Sie vollbringt beharrlich das Wunder, einen Frieden mit der Vergangenheit zu schließen, in dem sich jeder Groll verflüchtigt und der weiche Schleier der Nostalgie über alles legt, was mal scharf und schneidend empfunden wurde. Glückliche Menschen haben ein schlechtes Gedächtnis und reiche Erinnerungen.“¹³ beschließt Thomas Brussig seinen zeitgeschichtlichen Roman „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“ und weist damit auf die Unzulänglichkeit und Veränderbarkeit der menschlichen Erinnerung hin. Bevor man sich sinnvoll mit Oral History beschäftigen kann, müssen dieses und andere grundlegende Prinzipien geklärt und verstanden werden.

Weil die Arbeit mit Zeitzeugenaussagen so komplex, daher aber auch so vielfältig und lohnend ist, stellt sie hohe Anforderungen an den Lehrer, der die Projekte begleitet. Er und seine Schüler müssen sich bewusst sein, dass sich Erinnerung verändert. Martin Walser formuliert diese Erkenntnis in seinem autobiographischen Roman „Ein springender Brunnen“ so: „Solange etwas ist, ist es nicht das, was es gewesen sein wird [...] Obwohl es die Vergangenheit, als sie Gegenwart war, nicht gegeben hat, drängt sie sich jetzt auf, als habe es sie so gegeben, wie sie sich jetzt aufdrängt.“¹⁴ Stets entscheidet somit die (aktuelle) Gegenwart über die Interpretation der Vergangenheit, die nicht mit der einstigen Gegenwart deckungsgleich sein kann. Hinzu kommt, dass die damalige Gegenwart von Zukunftserwartungen geprägt war, wobei die Zukunft der Vergangenheit aus heutiger Sicht zur Gegenwart beziehungsweise zur Vergangenheit wurde. Aleida Assmann resümiert dies folgendermaßen: „Die ehemalige Gegenwart ohne ihre einstmalige Zukunft wirkt fremd, sie ist kaum noch zu erkennen; das macht die riesige Diskrepanz zwischen einer Gegenwart mit Zukunftsperspektive und einer Gegenwart in der Vergangenheitsperspektive aus.“¹⁵ Lehrer sollten Schülern helfen, das Prinzip der veränderbaren Erinnerungen zu verstehen, da ohne diese Einsicht keine sinnvolle Arbeit mit Zeitzeugen möglich ist. Erinnern ist immer subjektiv und selektiv, oder anders formuliert: „Geschichte im Gedächtnis ist so beweglich wie die Menschen sind, die sich niemals feststellen lassen mit ihren Werten, Meinungen und Erinnerungen.“¹⁶

Lehrer können dies den Schülern relativ leicht erfahrbar machen, indem sie sie mit ihren eigenen unterschiedlichen Wahrnehmungen desselben Ereignisses konfrontieren. Mit der Frage: *Wie war euer letzter Wandertag?*, wird den Schülern sehr schnell deutlich, dass jeder sein eigenes Bild dieses Ereignisses hat, dass sich auch nicht jeder an jedes einzelne Ereignis erinnert und dass zudem nur die Zusammenschau der einzelnen Aussagen ein möglichst lückenloses Bild ergibt.

Erinnerungen werden in den späteren Lebenslauf integriert und somit zu einer stringenten Erzählung interpretiert. Jeder biographische Rückblick stellt eine Verbindung zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem her, jede Erzählung ist somit eine Verbindung ins heutige Leben. Erfahrungen werden in diesen Prozess eingeordnet und gedeutet, um „Sinn für die Gegenwart“¹⁷ zu stiften. Erinnern bedeutet so für Aleida Assmann, „dem Abgelauenen gegenwärtigen Sinn geben“.¹⁸

Veränderbarkeit von Erinnerung

13 Thomas Brussig: Am kürzeren Ende der Sonnenallee, Berlin 1999, S. 156–157.

14 Martin Walser: Ein springender Brunnen, Frankfurt a.M. 1998, S. 9.

15 Aleida Assmann: Geschichte im Gedächtnis, München 2007, S. 9.

16 Ebd., S. 11.

17 Waltraud Schreiber: Zeitzeugengespräche führen und auswerten, in: Waltraud Schreiber/ Katalin Árkossy (Hg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen (= Themenhefte Geschichte, 4), Neuried 2009, S. 21–28, hier: S. 22.

18 Hans-Ulrich Treichel: Fragment ohne Ende. Eine Studie über Wolfgang Koeppen, Heidelberg 1984, S. 173.

Neben den natürlichen, also Alter und Zeit geschuldeten, Erinnerungsverlusten, muss vor allem „die Diskrepanz zwischen der ursprünglichen Wahrnehmung und der zwischenzeitlichen Veränderung dieser Wahrnehmung durch den Wertewandel und die damit verbundenen Verarbeitungs- und Verdrängungsprozesse als ‚Meinungsänderung‘ gesehen und berücksichtigt werden“.¹⁹ Das Gedächtnis ist lebenslänglich Modifizierungen, Umstrukturierungen, Transformationen und Neuinterpretationen ausgesetzt, indem es veränderte Lebensumstände, sich erweiternde Erfahrungen und Erkenntnisse integriert und somit vergangene Erfahrungen an neue Lebensabschnitte und Selbstwahrnehmungen anpasst.

Erzählschemata und Fremderfahrungen

Erinnerungen verändern sich indes nicht nur durch das Vorrücken der Zeitebenen, ein weiterer Grund dafür ist der Wandel von Erzähltraditionen. Erinnerung ist in die Erzählstruktur von Kulturen, Gesellschaften oder Gruppen eingebettet. Verdrängung findet somit nicht nur durch Nichterzählen, sondern auch durch bestimmte Formen der Darstellung statt. Innerhalb dieser vorgegebenen Muster schließt das Gedächtnis Lücken, indem es Erzählungen anderer benutzt und auf im Nachhinein erfahrene zusätzliche Informationen aus Literatur, Fotografie oder Film zurückgreift. Zeitzeugen machen sich diese *Fremderfahrungen* zu Eigen und integrieren sie in ihre autobiographische Narration.

Deutungen und Sinnbildungen

Die Schüler sollen erkennen, dass es sich bei Veränderungen der Erzählungen in der Regel nicht um bewusste Verfälschungen handelt, sondern um Deutungen der Vergangenheit und Sinnbildungen für die Zukunft. Es geht nicht um Lügen oder nicht Lügen, es geht darum, wie die konkrete Erzählung als eine gewachsene sprachliche Komposition entstanden ist. Macht man sich diese *subjektive Qualität* bewusst und zielt bei der Nutzung von Zeitzeugengesprächen im Fokus *Vergangenheit* nicht ausschließlich auf Fakten, sondern auch auf die Ermittlung der Elemente der sprachlichen Komposition, kann dies zu spannenden Ergebnissen führen. Veränderungen der Wahrnehmungen lassen sich durch weitere Interviews, schriftliche Quellen und Sekundärliteratur überprüfen, einordnen und somit auf ihre Triftigkeit prüfen.

Biographische Einordnung

Für den reflektierten Umgang mit Zeitzeugen ist zudem eine biographische Einordnung von essentieller Bedeutung, da sonst die Aussagen des Befragten im luftleeren Raum stehen. „Den Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt, dessen Konstanz zweifellos lediglich in der des Eigennamens besteht, ist beinahe genauso absurd wie zu versuchen, eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen, also die Matrix der objektiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Stationen.“²⁰ Für die konkrete Arbeit mit Zeitzeugen im Unterricht bedeutet dies eine Auseinandersetzung mit der Biographie des Zeitzeugen (siehe *Vorbereitung Interview*).

Person des Interviewers

Die Abhängigkeit der gegebenen Antwort von der Person des Fragenden muss unbedingt (im Vorfeld eines Zeitzeugengesprächs) reflektiert werden, wobei hier Faktoren wie Altersunterschied, Sprache, politische Einstellung, Bildung usw. eine wichtige Rolle spielen. Erinnerndes Erzählen orientiert sich am Adressaten. So werden Zeitzeugen in Gesprächsrunden mit ihnen bekannten Personen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben, andere Narrationen produzieren als bei einer Befragung durch Schüler mit medialer Aufzeichnung des Gesprächs. Zudem lenkt der Interviewer natürlich durch seine Auswahl der Fragen, aber auch durch seine Art zu fragen, die Antworten der Zeitzeugen.

Intention des Zeitzeugen

Die Quelle Zeitzeuge, wie auch jede andere Quelle, ist von Intentionen und bestimmten Blickwinkeln geprägt. Ereignisse werden aufgrund der Überzeugungen interpretiert. Ein eindrückliches Zeugnis für Aussageabsichten von Zeitzeugen ist das *Vermächtnis* der ehemaligen Häftlinge von Mauthausen. Darin heißt es unter anderem:

¹⁹ Horst Heitzer: Oral History, in: Waltraud Schreiber: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens (= Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, 1), Neuried 2004, S. 509–526, hier: S. 512.

²⁰ Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion, in: BIOS 3/1 (1990), S. 75–83, hier: S. 80.

„Aber so lange es für uns möglich ist, werden wir berichten von den Gräueln, die wir in Mauthausen erleben mussten. So lange es für uns möglich ist, werden wir berichten von den Befehlen, denen wir folgen mussten. So lange es für uns möglich ist, werden wir berichten von Verbrechen, deren Zeugen wir geworden sind. Und so lange es für uns möglich ist, werden wir sagen, wer und vor allem warum man uns das angetan hat. So lange es für uns möglich ist, werden wir dafür kämpfen, dass das, was uns passiert ist, niemals wieder einem Menschen geschehen wird.“²¹

Schülern muss bewusst gemacht werden, dass solche Vorprägungen selbstverständlich die Erzählung beeinflussen. Die Intention dieses Vermächtnisses fokussiert auf Gegenwart und Zukunft. Der Zeitzeuge will mit der eigenen Aussage etwas bezwecken und eine Botschaft für die Zukunft geben.

Kritisch zu reflektieren ist auch die Faszination der *Quelle Mensch*, die, wie oben ausgeführt, Motivation zu erzeugen und Interesse zu wecken vermag. Andererseits ist hier auch eine Falle zu beachten. Schüler geben dem Zeitzeugen oft einen *Authentizitätsbonus*²², der zu einer ungeprüften Identifikation führen kann. Vermeintliche Authentizität und Emotionalität der Zeitzeugen sind die Ursachen für einen hohen Grad an Glaubwürdigkeit. Es sollte nicht zu einer *Verschmelzung* und Identifizierung des Befragenden mit der Person des Zeitzeugen und dessen Aussagen kommen. Allerdings sind Zeitzeugenaussagen oft so ambivalent, dass diese Identifikation durch ein gewisses Vorwissen verhindert werden kann.

Faszination Zeitzeuge

5 Praktische Umsetzung

Es bedarf einiger vorbereitender Überlegungen, bevor ein Zeitzeugenprojekt begonnen und durchgeführt werden kann.

Vorbereitung

Eine *fachinhaltliche Vorbereitung* auf das Interview ist eine wichtige Voraussetzung für ein Zeitzeugengespräch. Zudem sollten Schülergruppen eingeteilt werden, die dann in den Interviews in festen Rollen agieren.

Entscheidend ist es, einen thematisch aussagefähigen *Zeitzeugen* für das gewählte Thema zu finden. Eine Möglichkeit ist das sogenannte *Schneeballsystem*. Nachdem man den ersten Zeitzeugen gefunden hat, findet man über ihn Personen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben.

Für die erste *Kontaktaufnahme* gelten einige Regeln:

- Dem Zeitzeugen muss für seine Entscheidung, mit einer Klasse zu kooperieren, eine *ausreichende Bedenkzeit* eingeräumt werden.
- Ihm sollte schriftlich erklärt werden, wer ihn zu welchem Thema befragen will und was mit den Ergebnissen passieren soll.
- Nach einem grundsätzlichen Einverständnis sollten in einem *Vorgespräch* weitere Details geklärt werden. Dabei ist aber darauf zu achten, dass das eigentliche Interviewthema noch nicht zu extensiv diskutiert wird, um die Erinnerung des Zeitzeugen nicht schon im Vorfeld zu *verbrauchen*. Dieses Vorgespräch sollte allerdings die Frageinteressen der Schüler sowie die Aussagefähigkeit des Zeitzeugen zu bestimmten Themen klären.

Auf Grundlage dieser Informationen ist es möglich, *Fragenkataloge* präziser formulieren. Nur, wenn Schüler noch sehr unsicher sind, sollten die Fragen ausformuliert werden, ansonsten reichen stichpunktartige Notizen, weil auf diese Weise ein natürlicherer Ge-

21 www.mkoe.at/downloads/vermaechtnis.pdf [14.11.2009].

22 Waltraud Schreiber: Zeitzeugengespräche führen und auswerten, in: Waltraud Schreiber/Katalin Árkossy (Hg.): Zeitzeugenge-

spräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen (= Themenhefte Geschichte, 4), Neuried 2009, S. 21-28, hier: S. 21.

sprächsablauf entsteht. Dabei erscheint es sinnvoll, die Fragen thematisch zu ordnen, um das Ziel einer *kategorial vergleichbaren Aussagensammlung* nicht aus den Augen zu verlieren.

Der Schüler muss im Vorfeld gewisse Grundregeln der Interviewführung erlernen. Dies kann im Unterricht, zum Beispiel in *Rollenspielen*, eingeübt werden. *Übungsinterviews* mit Freunden, Bekannten oder Familienmitgliedern erscheinen zudem hilfreich. Vor dem ersten 'richtigen' Interview sollte eine gewisse Sicherheit in der Gesprächsführung erreicht sein. Zudem ist in der Vorbereitungsphase das *Einüben der technischen Prozesse* für die Aufnahme des Interviews wichtig. Audioaufnahmen sind dabei weniger zeitintensiv und kompliziert als Videoaufnahmen. Allerdings fallen viele wichtige und spannende Elemente bei der Auswertung von reinen Audioaufzeichnungen weg.

Interview

Es empfiehlt sich, das Gespräch mit neutralen Themen zu beginnen, um die Stimmung zu lockern und eine gewisse Vertrauens- und Sympathiebasis herzustellen. Eine freundliche Atmosphäre ist wichtig für diese Vertrauensbasis. So kann man zum Beispiel auf die Interessen des Beteiligten eingehen. Dieses *warm up* sollte ein Schüler aus dem Team übernehmen, sinnvollerweise der spätere Interviewer. Der Rest der Gruppe bereitet sich konzentriert auf die folgenden Aufgaben vor, beziehungsweise baut die Aufnahmetechnik auf und testet diese.

Da Zeitzeugeninterviews vieldimensional sind, sollte auf eine *Aufzeichnung des Gesprächs* vor allem in Hinblick auf die Auswertung niemals verzichtet werden. *Praktische Tipps* finden sich im Leitfaden auf der Internetseite www.zeitzeugengeschichte.de.

Wenn videographiert wird oder auch nur Audioaufnahmen gemacht werden, sollten alle störenden Elemente, die im Hinblick auf eine spätere Nutzung des Interviews als *Konserve* oder als Teil einer Projektpräsentation ablenkend und verwirrend wirken könnten, aus dem Raum entfernt werden.

Die *äußeren Umstände* beeinflussen die Ergiebigkeit des Interviews ganz wesentlich: So ist es wichtig, dass der Zeitzeuge bequem sitzt und Getränke stets verfügbar sind. Während des Interviews sollten die Mitglieder der Befragungsgruppe immer Interesse an den Aussagen des Befragten zeigen. Bei einer Aufzeichnung (Audio oder Video) gilt es jedoch, dieses Interesse nicht verbal zu äußern, da sich dies störend in der Aufnahme niederschlägt. Interesse kann auch durch Augenkontakt, ein gelegentliches Nicken oder ein Lächeln kommuniziert werden. Auch *Gestik und Mimik* des Zeitzeugen sind wichtig, da sie oft Aufschluss über die wahren Emotionen geben. Ein Mitglied der Interviewergruppe konzentriert sich verstärkt auf diesen Kommunikationsbereich.

Es gibt zwei Arten von Erinnerungsinterviews. Die erste Form ist das *thematische Interview*. Hierbei sollen Aussagen zu einem bestimmten Thema gesammelt werden. Daneben steht das *biographische Interview*, bei dem die ganze Lebensgeschichte, eingebettet in den Kontext einer Zeit, eruiert wird.

Doch auch bei einem strukturierten Interview ist die *Gesprächsführung* ein Spagat zwischen Kontrolle und Laufenlassen. „Je offener und narrativer das Interview, desto größer die Chance, dass der Interviewte einen ‚Kontrollverlust‘ erfährt und in sog. Erzählwänge gerät, d.h. im Laufe des Gesprächs mehr und anders erzählt als er ursprünglich vorhatte oder auch nur ahnte.“²³ Das Problem offener Fragen besteht darin, dass prinzipiell jede Antwort möglich ist und es, besonders bei älteren Menschen, zu sehr ausschweifenden Antworten kommen kann. Für Schüler wird es dann oftmals schwierig, mit offenen Fragestellungen zu operieren. Aber auch geschlossene Fragetypen können problematische Wirkungen zeigen, da spontanes Nachfragen und geistige Flexibilität behindert werden. Eine Zwischenlösung besteht darin, dass man am Anfang sehr offen bleibt. Wenn bei dieser Methode keine brauchbaren Ergebnisse zu erzielen sind, sollte im zweiten Teil des Interviews konkreter anhand des Leitfadens nachgefragt werden.

Es gibt auch noch weitere Unterteilungen von *Fragetypen*, deren Kenntnis bei der Entwicklung des Fragenkatalogs sehr sinnvoll sein kann.²⁴

- **Balkonfrage:** Die Einleitung erfolgt durch eine Information: „Zwischen 1939 und 1945 kamen viele deutsche Soldaten in Kriegsgefangenschaft. Welche eigenen Erfahrungen haben Sie dabei gemacht?“
- **Doppel- und Mehrfachfrage:** Mehrere Informationen können in knapper Form erfragt werden. Dieser Fragentyp führt jedoch oft zu Verwirrung, beziehungsweise nur zur Be-

23 Dorothee Wierling: Oral History; in: Klaus Bergman/Klaus Fröhlich/Annette Kuhn/Jörn Rüsen/Gerhard Schneider: Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 236-240, hier S. 237.

24 Vgl. www.zeitzeugengeschichte.de – Ein Leitfaden zur Durchführung von Interviews mit ZeitzeugInnen [15.07.2010].

antwortung einer Teilfrage: „Sie und ihre Frau mussten 1938 das Land verlassen; wie haben Sie das bewerkstelligt und kannten sie noch andere Personen, die geflohen sind?“

- **Suggestivfrage:** Eine Meinung wird vorgegeben, die zur Preisgabe der Meinung des Interviewpartners führen soll. Diese Art von Frage birgt aber die Gefahr, dass sie bereits eine Antwort suggeriert: „Alles war aber auch nicht gut damals?“
- **Zusammenfassungsfrage:** Die Ergebnisse des Interviews werden zusammengefasst und danach folgt eine Frage. Diese kann dazu dienen, dass man, vor allem im Hinblick auf eine mediale Verwertung des aufgezeichneten Interviews, noch einmal eine prägnante Aussage provoziert: „Wie Sie bereits erwähnten, verließen Sie 1938 das Land zusammen mit einigen anderen Familien. Wie gestaltete sich die Flucht in ihrem Fall konkret?“
- **Feststellungsfrage:** Ein Statement soll den Gesprächspartner aus der Reserve locken, um seine Meinung zu erfahren beziehungsweise bestimmte Sachverhalte zu bestätigen oder zu verneinen: „Die meisten Leute haben den Krieg damals doch gewollt?“
- **Szenische Frage:** Der Gesprächspartner wird ermuntert, etwas zu beschreiben: „Wie sah Stalingrad denn damals aus?“

Die *Zeitplanung* für das Interview sollte so flexibel wie möglich sein, da vorab kaum Aussagen über die Dauer des Gesprächs getroffen werden können. Grundsätzlich hängt die Dauer des Gesprächs vom Zeitzeugen ab. Das Ende kann direkt vom Gesprächspartner angekündigt werden oder sich indirekt ergeben, beispielsweise durch offensichtliches Ermüden oder vermehrte Wiederholungen. In einer solchen Situation ist es wichtig, das Ende des Gesprächs für den Zeitzeugen ersichtlich zu machen und ihm die Chance zu geben, abschließend noch Dinge zu erzählen, die ihm wichtig sind und die so noch nicht zur Sprache kamen. Dies kann durch eine einfache Ankündigung geschehen, z. B.: „Wir kommen nun zur letzten Frage“. Mit Blick auf die Orientierungskompetenz erscheint auch folgende Frage geeignet: „Was wäre Ihnen wichtig, uns noch zu sagen?“.

Nach *Beendigung des Interviews* ist es wichtig, sich nicht sofort von dem Zeitzeugen abzuwenden. Während die Technik abgebaut wird, kann das Gespräch in einer Small-talk-Runde ausklingen. Dadurch kann der Eindruck vermieden werden, den Zeitzeugen auszunutzen.

Auch hier gilt das Prinzip, dass eine sinnvolle Auswertung nicht ohne inhaltliches und methodisches Vorwissen möglich ist. Grundsätzlich ist es zudem sehr empfehlenswert, sich bei der Auswertung gewisse Aspekte genauer anzusehen und diese – etwa mit den vorab erhobenen Informationen – zu vergleichen, insgesamt also kategorial anzusetzen. Dazu ist es nötig, das vorliegende Interview *zu gliedern und zu strukturieren*.

Zunächst sollte eine *äußere Quellenkritik* den tatsächlichen Aussagewert des Zeitzeugen klären. Dabei stehen Fragen nach seinem damaligen Alter, seinem Aufenthaltsort, seiner Position oder Rolle im Mittelpunkt der Betrachtung. Hierbei kann unter anderem auf die Informationen, die im Vorgespräch eruiert wurden, zurückgegriffen werden. Danach folgt die *innere Quellenkritik*. Diese geht auf die getroffenen Aussagen ein und klärt, was dem Zeitzeugen besonders wichtig war beziehungsweise welche Botschaften er vermitteln wollte. Ein entscheidender Schritt bei der Auswertung ist die *De-Konstruktion*, also die Untersuchung der Strukturen, die der Narration zu Grunde liegen. (siehe *kompetenzorientierter Geschichtsunterricht mit Zeitzeugen*). Eine Analyse der Körperhaltung und Diktion des Zeitzeugen erweist sich nicht selten als äußerst hilfreich, um die zu de-konstruierenden Passagen zu entdecken. Grundsätzlich stellen sich bei der De-Konstruktion Fragen nach Haupt- und Nebengeschichte, Kategorien, Aktionszentren, Wertungen, Haltbarkeit von Vergangenheitsbehauptungen, Stringenz der Deutungen und den Botschaften des/ der Zeitzeugen.²⁵ In einem weiteren Schritt werden die Aussagen *interpretiert und kontextualisiert*. Zusammenhänge zeigen sich im Vergleich verschiedener Zeitzeugen zum gleichen Thema. Hier kann auf Übereinstimmungen und Unterschiede hin untersucht werden. Ungereimtheiten ergeben die Notwendigkeit weiterer Nachfragen, beziehungsweise Nachforschungen anhand von anderen Quellen, um so die Wahrscheinlichkeit der Erfahrungen eingrenzen zu können.

Eine spannende, praktische Möglichkeit, auf die Selektivität und Perspektivität medialer Präsentationen von Zeitzeugen hinzuweisen, ist die *Produktion eigener kurzer Zeitzeugenfilme*. Dabei bekommen verschiedene Gruppen das gleiche beziehungsweise die gleichen Interviews und erstellen einen thematischen Zusammenschnitt mit einer klar definierten Aufgabenstellung. Die Schüler sollen ihre Auswahlentscheidungen, Reihungen und Kontextualisierungen begründen. Durch dieses Vorgehen entsteht Verständnis dafür, wie Geschichte gemacht wird.

Auswertung von Zeitzeugengesprächen

25 Waltraud Schreiber: Zeitzeugengespräche führen und auswerten, in: Waltraud Schreiber/Katalin Árkossy (Hg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische

Kompetenzen schulen (= Themenhefte Geschichte, 4), Neuried 2009, S. 21-28, hier: S. 22.

6 Fazit

Anke Stephan verweist darauf, dass der „Quellenwert erzählter Erinnerungen [...] jedenfalls weit über Einsichten in subjektive Wahrnehmungen der Menschen hinaus“ gehe. „Autobiographische Quellen enthalten Informationen über Lebensverhältnisse und Alltagshandlungen, über Kommunikationstraditionen und Erzählkultur, über Prozesse der Identitätsbildung und Geschlechterkonstruktionen. Sie geben Einblicke in Erinnerungsvorgänge, Verarbeitungsmuster, Bewältigungsstrategien und Handlungsdispositionen. Schließlich wird auch die Wirkung von Geschichtsbildern und ihre Bedeutung für eine Gruppe oder Gemeinschaft sichtbar. Durch die Arbeit mit Selbstzeugnissen können wir uns sowohl den einzelnen Menschen annähern als auch den sozialen Strukturen, in denen sie agieren.“²⁶ Zeitzeugen im Geschichtsunterricht bieten den Schülern die Chance, Geschichte buchstäblich *in persona* zu begegnen. Dabei muss der reflektierte Umgang mit der *Zeitzeugenquelle* von Anfang an geschult werden. Schüler erfahren auf diese Weise, dass Geschichte keine *verstaubte* Wissenschaft ist, sondern direkten Bezug zu ihrem eigenen Leben hat. Im Umgang mit Zeitzeugen können Schüler die Kompetenzen des historischen Denkens entwickeln.

Dabei ist es entscheidend, den Umgang mit *Oral History* als einen Lernprozess zu begreifen, der nicht einmalig als Projekt auftaucht, sondern systematisch von der Grundschule an gefördert wird.

Die Arbeit mit Zeitzeugen soll als ergänzende Methode zum Umgang mit anderen Quellengattungen und Darstellungstexten verstanden werden. Ein besonderer Fokus liegt bei dieser Methode darauf, dass die Schüler erkennen, dass sie von Zeitzeugen nicht erfahren, „wie es eigentlich gewesen“²⁷ sondern, welche persönlichen Erfahrungen eine Person gemacht hat und vor allem, wie sie sich heute, und somit meist weit nach dem Geschehen, daran erinnert. Den Schülern muss diese Spezifik der Zeitzeugenerzählungen während der Durchführung und Auswertung von Interviews bewusst sein. Nur so kann der Einsatz von „Oral History“ den Unterricht tatsächlich bereichern.

Es ist jedoch „wie bei vielen vom Unterrichtsalltag abweichenden Methoden: Sie erfordern in erster Linie die Initiative der Lehrkräfte, sie bedürfen der aktiven Teilnahme und der Motivation der Schülerinnen und Schüler und beanspruchen einen erheblichen zeitlichen Aufwand“.²⁸

Diese Mühe sollte aber vor allem mit Blick auf die vielfältigen Brücken in die Lebenswelt der Schüler nicht gescheut werden, denn: „Wo, wenn nicht im Geschichtsunterricht sollten die Schüler [...] lernen, Zeitzeugengespräche selbst zu führen und reflektiert auszuwerten?“²⁹

Literatur

Assmann, Aleida: Generationsidentitäten und Vorurteilsstrukturen in der neuen deutschen Erinnerungsliteratur, Wien 2006.

Assmann, Aleida: Geschichte im Gedächtnis, München 2007.

Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999.

Bergman, Klaus/ Klaus Fröhlich/ Annette Kuhn/ Jörn Rüsen/ Gerhard Schneider: Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5., überarb. Auflage, Seelze-Velber 1997.

Bourdieu, Pierre: Die biographische Illusion, in: BIOS 3/1 (1990), S. 75-83.

Brussig, Thomas: Am kürzeren Ende der Sonnenallee, Berlin 1999.

26 Anke Stephan: *Erinnertes Leben: Autobiographien, Memoiren und Oral-History-Interviews als historische Quellen*, München 2005, S. 22.

27 Leopold von Ranke: *Sämtliche Werke*, Bd. 33/34, Leipzig 1885, S. 7.

28 Birte Claasen: *Der Weg ist das Ziel. Zeitzeugenbefragung im Geschichtsunterricht*, in: Birte Claasen/Uwe Danker/Manfred Jessen-Klingenberg/Nils Köhler/Sebastian Lehmann/Rolf Schulte (Hg.): *Demokrati-*

sche Geschichte (= Jahrbuch für Schleswig-Holstein), Bad Malente 2003, S. 311-317, hier: S. 317

29 Waltraud Schreiber: *Zeitzeugengespräche führen und auswerten*, in: Waltraud Schreiber/Katalin Árkossy (Hg.): *Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen* (= Themenhefte Geschichte, 4), Neuried 2009, S. 21-28, hier: S. 28.

- Claasen, Birte: Der Weg ist das Ziel. Zeitzeugenbefragung im Geschichtsunterricht, in: Birte Claasen/ Uwe Danker/ Manfred Jessen-Klingenberg/ Nils Köhler/ Sebastian Lehmann/ Rolf Schulte (Hg.): Demokratische Geschichte (= Jahrbuch für Schleswig-Holstein), Bad Malente 2003, S. 311-317.
- Frank, Michael/ Gabriele Rippl (Hg.): Arbeit am Gedächtnis, München 2007.
- Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichte. Ein Grundkurs, Hamburg 1998.
- Halbwachs, Maurice: Das kollektive Gedächtnis, Frankfurt am Main 1985.
- Heinze, Carsten: Identität und Geschichte in autobiographischen Lebens-konstruktionen, Wiesbaden 2009.
- Jureit, Ulrike: Erinnerungsmuster. Zur Methodik lebensgeschichtlicher Interviews mit Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager, Hamburg 1999.
- Körber, Andreas/ Waltraud Schreiber/ Alexander Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichte (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007.
- Lehmann, Albrecht: Erzählstrukturen und Lebenslauf, Hamburg 1982.
- Niethammer, Lutz (Hg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis: die Praxis der „oral history“, Frankfurt 1985.
- Perks, Robert/ Alistair Thomson: The Oral History Reader, London 1998.
- Pethes, Nicolas/ Jens Ruchatz (Hgg.): Gedächtnis und Erinnerung, Hamburg 2001.
- von Ranke Leopold: Sämtliche Werke, Bd. 33/34, Leipzig 1885.
- Schreiber, Waltraud: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Bde. (= Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, 1), Neuried 2004.
- Schreiber, Waltraud/ Katalin Árkossy (Hgg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen (= Themenhefte Geschichte, 4), Neuried 2009.
- Schreiber, Waltraud/ Andreas Körber/ Bodo von Borries/ Reinhard Krammer/ Sibylla Leutner-Ramme/ Sylvia Mebus/ Alexander Schöner/ Béatrice Ziegler: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006.
- Schulze, Winfried: Ego-Dokumente. Annäherungen an den Menschen in der Geschichte, Berlin 1996.
- Stephan, Anke: Erinnerertes Leben: Autobiographien, Memoiren und Oral-History-Interviews als historische Quellen, München 2005.
- Treichel, Hans-Ulrich: Fragment ohne Ende. Eine Studie über Wolfgang Koeppen, Heidelberg 1984.
- Walser, Martin: Ein springender Brunnen, Frankfurt am Main 1998.
- Welzer, Harald: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München 2002.
- Welzer, Harald: Das soziale Gedächtnis, Hamburg 2001.

Unterrichtsangebote I: 20 Jahre Friedliche Revolution

Lebenslinien in der DDR

Sylvia Mebus, Marcus Ventzke

Schüler re-konstruieren Vergangenheit und schreiben Geschichte

Ruth Nagel, Susanne von Ruthendorf,
Sylvia Mebus

„Die Wende begann vor unserer Haustür“

Frieder Merkel, Marcus Ventzke

Lebenslinien in der DDR^{*}

Biographisch-politische Längs-
schnitte zu Lebensläufen unter
diktatorischen Bedingungen

Sylvia Mebus, Marcus Ventzke

* Diese Unterrichtseinheit zur Förderung de- und re-konstruktiver Kompetenzen im Geschichtsunterricht entstand unter Mitarbeit von Katja Gerhards, Annett Heger, Oliver Müller, Kathrin Semechin, Stefanie Serwuschok, Anja Unger und Stefanie Weiß

1 Relevanz der Thematik für den Geschichtsunterricht

Die Unterrichtseinheit *Lebenslinien in der DDR* stellt sich der Herausforderung, an ausgewählten Beispielen dem in der DDR gelebten Leben auf die Spur zu kommen. Es wird mit einem Quellenmaterial gearbeitet, das es erlaubt, unterschiedliche Ebenen diktatorisch beeinflusster Lebensführung aufzudecken und zu zeigen, wie staatlich-ideologische Großstrukturen und individuelles Leben in einander greifen. Die Unterrichtseinheit will die Lernenden herausfordern, sich selbstständig ein Verständnis des *normalen* Lebens in der sozialistischen Diktatur zu erarbeiten und zu eigenen Urteilen und Wertungen zu finden. In der Auseinandersetzung mit den *Chancen und Grenzen der Lebensplanung und -gestaltung in der DDR* werden aber nicht nur Facetten sichtbar, die für das Leben in totalitären Herrschaftsstrukturen charakteristisch waren. Zugleich werden die heutigen Jugendlichen mit sich selbst konfrontiert: Auch sie erleben *Chancen und Grenzen der Lebensplanung und -gestaltung*. Sie machen diese Erfahrungen jedoch in einem anderen gesellschaftspolitischen Kontext – im Spiegel eines totalitären Systems lernen sie, diese in ihrer Bedingtheit besser zu verstehen. Die bei der Untersuchung diktatorischer Verhältnisse herausgearbeiteten Einsichten werden systematisch strukturiert und mit intensiver Begriffsarbeit verfügbar gemacht. Gerade wenn ein differenzierter Blick auf den Lebensverlauf in der Diktatur geworfen werden soll, ist eine kategoriale Erschließung sowohl der Rahmenbedingungen der DDR als totalitäres System als auch der Spezifika des Alltagslebens in diesem System unerlässlich. Diese erleichtert auch den Vergleich mit den aktuellen Erfahrungen der Schüler: Bezweckt ist die begrifflich und konzeptuell schlüssige Auseinandersetzung mit dem *Gemeinsamen*¹ und *Unterschiedlichen*². Die Erkenntnisse sollten damit auch für die Anwendung in einem neuen Problembereich genutzt, erweitert und transformiert werden können, in diesem Fall für den Vergleich mit den von den Schülern selbst erlebten Chancen und Grenzen der Lebensplanung in einer Demokratie. Die Lernenden werden also angeregt, darüber nachzudenken, welche Grenzen ihnen für die eigene Lebensplanung gesetzt sind, aber auch, wie weit ihre Bereitschaft reicht, gebotene Chancen zu nutzen.

Die Unterrichtseinheit zu *Lebensläufen unter diktatorischen Bedingungen* will also dezidiert dazu beitragen, die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufeinander zu beziehen und Kompetenzen, die im Umgang mit Lebenslinien aus der DDR erworben worden sind, für die Bearbeitung weiterer Fragestellungen zu nutzen.

Die Auseinandersetzung mit dem Leben in der DDR ist eine Auseinandersetzung mit einem vergangenen Zeitraum, den die Schüler als Generation der *Nachgeborenen* selbst nicht mehr kennen gelernt haben, den sie sich mit Hilfe von Quellen und Darstellungen erschließen. Zugleich gilt aber: Ihre Eltern und Großeltern sowie Verwandte und Bekannte lebten entweder in der DDR oder waren als Bürger der Bundesrepublik mit der deutschen Teilung konfrontiert. Über diese Zeitzeugen ragt die Vergangenheit in die Gegenwart der Schüler. Die Relevanz der Fragestellung für die Gegenwart und Zukunft der Lernenden besteht deshalb nicht nur im Vergleich, sondern auch in der Konfrontation mit den Nachwirkungen der Erfahrungen der Eltern- und Großelterngeneration für deren Leben und auch mit den Wirkungen in ihr eigenes Leben hinein.³

Die Thematik erweist sich deshalb aus unserer Sicht für die Entwicklung historischen Denkens als besonders geeignet, weil die Arbeit mit den bereit gestellten Quellen und Darstellungen, dem angebotenen Unterrichtsvorschlag sowie den didaktischen und methodischen Hinweisen die Entwicklung und Festigung aller Kompetenzbereiche historischen Denkens unterstützt.

1 Jeder Mensch sieht sich in jeweils spezifischer Form mit Chancen und Grenzen der Lebensplanung und -gestaltung konfrontiert.

2 Spezifika der Lebenslinien in verschiedenen Phasen der DDR/der BRD/des wiedervereinigten Deutschlands.

3 Zur Bedeutung der Biografiearbeit bei jungen Menschen vgl. Birgit Lattschar/Irmela Wiemann: Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit, 2. korrigierte Auflage, Weinheim/München 2008; Elfriede Hermann/Birgitt Röttger-Rössler (Hg.): Lebenswege im Spannungsfeld lokaler und globaler Prozesse. Person, Selbst und Emotion in der

ethnologischen Biografieforschung (= Göttinger Studien zur Ethnologie, 11), Münster 2003; Daniela Gahleitner/Maria Pohn-Weidinger: Biografieforschung. Erzählte Lebensgeschichten als Zugang zu Vergangenheit; theoretische Annahmen und methodisches Vorgehen, in: Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes, 2005, S. 175–195; Manfred Seifert: Im Schnittpunkt von Biografieforschung, Alltagsgeschichte und Bewusstseinsanalyse. Zum volkswissenschaftlich-kulturwissenschaftlichen Design lebensgeschichtlichen Forschens, in: Bayerische Blätter für Volkskunde 33/34 (2006/07), S. 56–67.

Die folgende Unterrichtseinheit ist als Stationenlernen angelegt, hat die Arbeit mit historischen Quellen und Darstellungen im Zentrum und bietet die Möglichkeit, an vier exemplarischen Biographien die Chancen und Grenzen der Lebensplanung und -gestaltung in der DDR im Längsschnitt (50er Jahre bis 1988/89) und als Querschnittsuntersuchung (Vergleich zeitgleicher repräsentativer Fälle) herauszuarbeiten. In der Auseinandersetzung mit den Lebenswegen des wegen *Boykott- und Kriegshetze*⁴ verurteilten *Neubauern*⁵ *Helmut Weiß* (erstes Fallbeispiel) und der SED-Funktionärin *Marie Brandt* (zweites Fallbeispiel) wird das Gesellschaftssystem der DDR als eine spezifische Ausprägung einer Diktatur kategorial erschlossen. Durch vergleichende Analysen am Beispiel der schulischen Beurteilungen des Sohnes, *Frank-Peter Weiß* (drittes Fallbeispiel), und seines Klassenkameraden, *Rainer Schöne* (viertes Fallbeispiel), wird den Schülern die Macht der politischen Entscheidungsträger über die Entwicklungschancen junger Menschen im politischen System der DDR sichtbar. Zugleich wird jedoch die z. T. selbst auferlegte Ohnmacht des pädagogischen Personals deutlich, das diese Macht zu demonstrieren hatte. Frank-Peter Weiß steht in Station 5, nunmehr als Wissenschaftler, noch einmal im Zentrum. Die Schüler sollen jetzt die Grenze zwischen dem individuellen Entscheidungsspielraum und politisch-administrativen Schranken für berufliche Perspektiven am Ende der DDR ausloten.

2 Denkanstöße für Lehrer und Schüler beim Umgang mit DDR-Geschichte

Lebensläufe bildeten sich in der DDR unter politisch-ideologischen Bedingungen. Sie gestatteten dem Staat das Eingriffsrecht auch in persönlichste Lebensbereiche, ja forderten diese Eingriffe von ihm geradezu. Viele Menschen zwischen Ostsee und Erzgebirge konnten, gerade wenn sie sich anspruchsvolle Lebensziele setzten, öffentlich agierten, sozial breit vernetzt lebten, eine eigene Identität daher häufig nur in gebrochener Form entwickeln. Nicht selten mussten sie erzwungene (Um-)Wege gehen, individuelle Vorstellungen und Lebenspläne einem Gemeinschaftsstandard unterwerfen, der Unterschiede verwischte oder sie ganz nivellierte. Dies erforderte zugleich einen permanenten Kampf gegen die Gefahr, sich zu verlieren. DDR-Biographien oszillierten nicht selten zwischen *verordneter* und *eigener Identität*.⁶ Verordnet waren Lebensläufe regelmäßig schon allein deshalb, weil die sozialistische Ideologie das Idealbild eines neuen *sozialistischen Menschen* zur allgemein gültigen Zielvorgabe des Lebens erklärte und abweichende Vorstellungen folglich be-

Wie sieht eine Biographie unter diktatorischen Bedingungen aus?

4 *Boykott- und Kriegshetze* war ein in der Verfassung der DDR, also im ersten Rechtsrang, verankerter politischer Straftatbestand, der erst in den 1950er Jahren eine Differenzierung im Strafgesetzbuch der DDR fand. Im Artikel 6, Absatz 2, hieß es: „Boykotthetze gegen demokratische Einrichtungen und Organisationen, Mordhetze gegen demokratische Politiker, Bekundung von Glaubens-, Rassen-, Völkerhaß, militärischer Propaganda sowie Kriegshetze und alle sonstigen Handlungen, die sich gegen die Gleichberechtigung richten, sind Verbrechen im Sinne des Strafgesetzbuches. Ausübung demokratischer Rechte im Sinne der Verfassung ist keine Boykotthetze.“ Boykott- und Kriegshetze erlaubten als Generalklauseln die Verfolgung aller der SED missliebigen Vorgänge und Einzelhandlungen. Vgl. www.verfassungen.de/de/ddr/ddr49-i.htm [5.8.2009].

5 Ein *Neubauer* war ein im Zuge der nach 1945 zunächst in der sowjetischen Besatzungszone beginnenden, später in der DDR weitergeführten Bodenreform mit Land bedachter Siedler. Dabei konnte es sich um zuvor aufgrund anderer ländlicher Besitz-

verhältnisse als *landlos* bezeichnete Landarbeiter handeln, aber auch um Vertriebene mit landwirtschaftlicher Vorerfahrung oder um vollständige Neusiedler, die beispielsweise infolge der Versorgungsnot in den Städten einen existenziellen Neuanfang auf dem Lande suchten. Vgl. Jens Schöne: *Das sozialistische Dorf. Bodenreform und Kollektivierung der Sowjetzone und DDR* (= Schriftenreihe des Sächsischen Landesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen, 8). Leipzig 2008.

6 Zur Komplexität und vielfachen Vernetztheit von DDR-Identitäten vgl. Günter Kunert: *Die undefinierbare DDR-Identität. Rede zum Tag der Deutschen Einheit. 2000. Zu den Folgen dieser komplizierten Identitäten für die Biografiearbeit am Beispiel von Naturwissenschaftlern und Technikern*: Heidrun Bomke: *Identität, Distanz, Verdrängung. Untersuchungen zu autobiografischen Schreibstrategien von Naturwissenschaftlern und Technikern der DDR in den 70er und 80er Jahren. Ein literaturtheoretischer Beitrag zur Vergangenheitsaufarbeitung*. Diss. Magdeburg 1992.

kämpfte, dieses Idealbild aber zugleich als jederzeit schon verwirklicht annahm. Gesinnungskontrolle, familiäre Sippenhaft, erzwungene Selbstverleugnung wurden folglich als Mechanismen mentaler Nivellierung mit der Absicht eingesetzt, Herrschaft zu befestigen. Widerständigkeit sollte schon auf der Einstellungsebene verhindert werden.

Viele Menschen in der DDR griffen diese Mechanismen gern auf, um die eigenen Lebensziele – erträumte Qualifizierungsmöglichkeiten, Arbeitsstellen, Konsumbedürfnisse – mittels (partieller) Integration in die von der SED ideologisch gesteuerte Gesellschaft zu erreichen. Die permanente politische Indoktrination und Abschottung von *westlichem bürgerlichem Einfluss* machte zudem oft auch resistent gegen jeglichen zivilen Ungehorsam. „Es ist so bequem, unmündig zu sein“, beklagte einst Immanuel Kant.⁷

Trotz aller Bemühungen der Partei war vollständige Kontrolle jedes einzelnen Lebens und Lebensvorgangs indes nicht möglich, auch wenn sich der Sicherheitsapparat dieser Hybris, wie viele diktatorische Sicherheitsapparate, hingab. Schon aus der simplen Tatsache, dass man in Köpfe nicht hineinsehen kann, erwuchsen immer wieder neue Abweichungen, Vorbehalte und wechselnde Identitätslagen. Zumeist bestand die DDR-Persönlichkeit also aus einer Melange von (vorgeschütztem) Wohlergehen, Suche nach individuellen Freiräumen, Anpassung und partiellem Bekenntnis zur Ideologie.

Der sich aus solchen Umständen ergebende Lebensweg wird hier als *Lebenslinie* verstanden, eine *Linie*, deren (zumeist nachträgliche) biografische Fassung (Narration) von gesteigerten (Selbst-)Erklärungsbedürfnissen geprägt war und ist. Mit Blick auf selbstverfasste Biografien stellen sich etwa folgende analytische Probleme: Wie viel Fremdsteuerung wird in einer solchen Narration sich und anderen eingestanden und kenntlich gemacht? Inwieweit behauptet der Erzählende Eigenständigkeit, mehr als er sie tatsächlich hatte? Schüler müssen solche biografischen Narrationen de-konstruieren können, und sie sehen sich mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert, wenn sie versuchen, *Lebenslinien* als Biografien darzustellen. Mentalitäten müssen beispielsweise erfasst und von gesellschaftstypischen Kommunikationsformen differenziert, ideologische Einflüsse identifiziert und gegen das wirkliche Denken und Fühlen der Menschen abgewogen werden.

Der folgende Rahmen fasst zentrale Begriffe des vorangehenden Absatzes knapp zusammen:⁸

<i>Verordnete Lebenslinie</i>	Verpflichtende Vorgabe von Idealbildern als Ziel und Zustand
<i>Individueller Lebenslauf</i>	Persönliche Entscheidungen und sich aus der Komplexität und Vielfalt des Lebens ergebende Einflüsse, Erfahrungen und Privatheiten, die oftmals nicht bis ins Detail staatlich kontrollierbar sind, oftmals jedoch (indirekten) Einflüssen unterliegen
<i>Machtmechanismen der Diktatur</i>	Demokratiefeindliche Organisationsprinzipien und soziale Umgangsregeln, nach denen alle die Machthaber stützenden gesellschaftlichen Institutionen ausgerichtet werden. Sie enthalten dem Bürger seine Rechte und das Wissen über systembezogene Abläufe im Staatsapparat vor. Er soll überwacht und zur Unterwerfung gezwungen werden.
<i>Methoden, die eingesetzt wurden</i>	Gesinnungskontrolle, familiäre Sippenhaft, erzwungene Selbstverleugnung

Institutionelle Mechanismen der Diktatur und ihre Folgen im Alltag

Unter solchen Voraussetzungen ist die Analyse von Biographien entlang linearer und dichotomischer Modelle undenkbar. Eines der Kennzeichen moderner Diktaturen besteht in der rechtlich verbrämten, institutionell organisierten, kommunikativ aber über weite Strecken verborgen gehaltenen Machtausübung. Unterdrückung erfolgt zwar mit klaren Zwangs- und Überwachungsmechanismen⁹, jedoch oftmals ohne konkret nachvollziehbare Verantwortlichkeiten. In diktatorischen Gesellschaften kann man Machtausübung und -missbrauch zudem meist nicht ausweichen, da die persönlichen Lebensziele institutionell kanalisiert und Lebenschancen in organisierter Form distribuiert werden. Ganz gleich, ob es sich um Bildungsmöglichkeiten, berufliche Pläne oder Konsum- und Freizeitwünsche handelt, stets trifft man auf Staatsangestellte, Personalleiter oder Vereinsvorsitzende, die über Teilhabe oder Nichtteilhabe entscheiden. Die Beauftragten des diktatorischen Systems statten diese Personen und die von ihnen gelenkten Institutionen mit Handlungsvorgaben

7 Immanuel Kant: Was ist Aufklärung? (1784), in: Immanuel Kants Werke, Bd. IV, S. 169 – 170.

8 Diese Erläuterungen sind als grobe Einordnungen und Arbeitshilfen gedacht.

9 Siehe das auf Lenin zurückgehende Prinzip der *Kritik und Selbstkritik*.

aus, die nachher von diesen Beauftragten in der Absicht kontrolliert werden, eine Grundlage für zielgenaue Eingriffe zu erhalten.¹⁰ Doch obwohl Entscheidungen diktatorischer Machthaber und ihrer Vertreter gnadenlos sein können, scheuen sie handlungsbegründende Aussagen, gerade wenn es sich um konfrontative Vorgänge handelt. Selbsterklärungen, in denen die Machtausübung unverfälscht verdeutlicht würde, werden mit Absicht vermieden.

DDR-Behörden begründeten beispielsweise ihre Entscheidungen bei Erteilung oder eben Nichterteilung von Visa für Reisen ins *kapitalistische Ausland* nie. Da Verwaltungsrecht und Verwaltungsgerichtsbarkeit fehlten, die dem Bürger in offenen Gesellschaften als Prüf- und Kontrollmöglichkeiten gegenüber dem Staat zur Verfügung stehen, war dies aus Behördensicht auch gar nicht nötig.¹¹ Zwischen der Folgeschwere diktatorischer Entscheidungen und der Unpersönlichkeit diktaturtypischer Kommunikationen erwuchs ein Missverhältnis, das für viele Menschen nur schwer zu ertragen war. Die Unangemessenheit des formalisierten Verlautbarungsstils gegenüber Personen steigerte sich zu verachtender Lapidarität. Und wenn Menschen ihre eigene Existenz missachtet fühlen, kann dies zu Abstumpfung, Passivität und seelischer Erstickung führen.¹²

Diese Passivität fand ihren natürlichen Partner in der Kleingeistigkeit, die zur unhinterfragten und damit formalen Erfüllung staatlich gesetzter Vorgaben führte. Mit deren Erfüllung offenbarten Persönlichkeiten also nicht ihr wahres Hoffen und Streben. Und in der Folge formulierten Menschen auch im individuellen Bereich keine ernst gemeinten Bekenntnisse mehr in dem, was sie beispielsweise in Lebensläufen, Beurteilungen, Zeugnissen, Bewerbungen, Stellungnahmen, Zeitungsartikeln über sich und andere sagten.

Wonach sucht man also in biographiebezogenen Quellen (Ego-Dokumenten)? Wie zeigt sich der staatliche Machtspruch in solchen Texten? Was lässt sich *zwischen den Zeilen* etwa über Menschen erfahren, die, sobald sie in der Öffentlichkeit sind, in ideologischen Konventionen miteinander kommunizieren?

Liest man beispielsweise heute DDR-Schulbeurteilungen der 1950er oder 1960er Jahre, so erscheinen *einfache* biographische Informationen über Abstammung, Verwandtschaftsverhältnisse und erbrachte Leistungen oftmals als merkwürdig *normal*, ja geradezu unauffällig. Auf den ersten Blick mag dies so sein. Schülern muss bei der Beschäftigung mit solchen Quellen indes deutlich werden, dass (und auch darin ist ein Kennzeichen von Diktaturen zu sehen) die Analyse der Quellen-Perspektiven und deren Ursachen hinter der oberflächlichen Bedeutung von Aussagen zu suchen und zu finden ist, die eigentliche Arbeit nach der ersten Sinnerfassung also erst beginnt.

Die möglicherweise in einer Schülerbeurteilung zu findende Lehreraussage: „Der Schüler zeigt besonderes Interesse in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern“, ist eben keinesfalls allein oder auch nur in erster Linie als eine an die Eltern gerichtete Information

10 Sogar im *Statut des Verbandes der Kleingärtner, Siedler und Kleintierzüchter der Deutschen Demokratischen Republik* wurden die Mitglieder auf den Sozialismus verpflichtet: „Der Verband ... ist die demokratische Massenorganisation der Kleingärtner, Siedler und Kleintierzüchter in der (DDR). ... Als Teil der nationalen Front ... nimmt der Verband aktiv an der politischen Massenarbeit und an der Verbesserung der materiellen und geistig-kulturellen Lebensbedingungen in den Städten und Gemeinden teil“ Die Mitglieder wurden verpflichtet, „Kritik und Selbstkritik zu üben und mitzuhelfen, Fehler und Mängel in der Arbeit zu überwinden sowie an der Verbesserung der Arbeit des Verbandes und seiner Einrichtungen mitzuwirken“. Vgl. Statut des Verbandes der Kleingärtner, Siedler und Kleintierzüchter der Deutschen Demokratischen Republik. Beschlüssen auf dem 1. Verbandstag am 6. und 7. April 1963 und ergänzt auf dem 5. Verbandstag am 4. und 5. Juni 1982 in Karl-Marx-Stadt, Meuselwitz 1982, S. 1 und 5.

11 Zu den Grundlagen des hier verwendeten, auf Max Weber gestützten Machtausübungsverständnisses: Peter Imbusch (Hg.): *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien*, Opladen 1999; Ulrich Brieler: *Foucaults Geschichte,*

in: *Geschichte und Gesellschaft* 14 (1998), S. 248–282. Das Verhältnis zwischen Herrschenden und Beherrschten in der DDR-Diktatur speziell betreffend, vgl. Thomas Lindenberger (Hg.): *Herrschaft und Eigensinn in der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte der DDR (= Zeithistorische Studien, 12)*, Köln/Weimar/Wien 1999. Die Verwaltungs- und Justizverhältnisse betreffend: Hubert Rottleuthner (Hg.) (unter Mitarbeit von Andrea Baer u. a.): *Steuerung der Justiz der DDR. Einflussnahme der Politik auf Richter, Staatsanwälte und Rechtsanwälte (Rechtstatsachenforschung)*, Köln 1994; Inga Markovits: *Der Handel mit der sozialistischen Gerechtigkeit. Zum Verhältnis zwischen Bürger und Gericht in der der DDR*, in: Thomas Lindenberger (Hg.): *Herrschaft und Eigensinn in der Diktatur. Studien zur Gesellschaftsgeschichte der DDR (= Zeithistorische Studien, 12)*, Köln 1999, S. 315–347.

12 Zur Anwendung des von Hannah Arendt in die Beurteilung diktatorischer Verbrechen anhand des Nationalsozialismus eingeführten Banalitätsbegriffs auf die DDR-Diktatur: Stasi intern: *Macht und Banalität*, hg. vom Bürgerkomitee zur Auflösung des MfS, AfNS, bearb. durch Edgar Dusdal, Leipzig 1991.

über schulische Leistungen des Kindes in Geschichte und Politik anzusehen, sondern sie ist ein im höchsten Maße systemrelevanter und daher vor allem interner (apparatbezogener) Code für affirmatives politisch-ideologisches Wohlverhalten. Mit diesem und ähnlichen Codes verbanden sich berufliche Aufstiegschancen, Möglichkeiten zur Kooptation in Führungskreise, Berücksichtigung bei Privilegienvergabe oder auch differenziertere Freizeit- und Erholungsangebote.¹³ Diktaturen drücken ihre vorgebliche Harmlosigkeit außerdem fast immer unter Bezug auf positive, allgemein akzeptierte Werte und deren begriffliche Fassungen aus (Demokratie, Freiheit etc.). Die Wirkungen von Diktaturen auf das Alltagsleben können also u. a. mit folgenden Kriterien erfasst werden:

Diktatur im Alltag:

Institutionelle Organisation des Lebens, ohne dass konkrete Verantwortung nachvollziehbar wäre:

- Diskrepanz zwischen Handlungen des Staates und seiner Vertreter und der Kommunikation über dieses Handeln;
- Sprache als Codesystem zweiter Ordnung mit ideologisch begründeter Eingriffs- und Ordnungsabsicht

Didaktisch-methodische Schlussfolgerungen für den Unterricht

Leitet man aus dem oben Dargelegten die Konsequenzen für die vorliegende Unterrichtseinheit ab, so fällt auf, dass schon der Titel *Lebenslinien* eine Provokation darstellt. Lebensläufe vollziehen sich in der Diktatur nämlich nicht linear, als Ausfluss ungehinderter, gerader Persönlichkeitsentfaltung. Bildungs- und Ausbildungsgang sowie Berufswahl sind nur allzu oft nicht das natürliche Ergebnis von Begabungen und Neigungsentscheidungen oder der verdiente Effekt frei erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wenn Menschen unter diesen Bedingungen für ihre Selbstbestimmung kämpfen, sich gegen diktatorische Machtmechanismen zur Wehr setzen, dann fallen sie oftmals aus den vorbestimmten Lebensvollzügen heraus. Also sind in *Diktatur-Biographien* nicht selten die Umwege das Entscheidende. Das Fehlen dieser Umwege wiederum könnte als Indiz für Anpassungsverhalten von hoher Bedeutung sein. Die nach einem festen Schema verlaufenden Biographien zeigen Schülern einen vermeintlichen *Normalfall* und damit das mehrheitliche Denken, Fühlen und Handeln. Da aber kaum ein Mensch in der Diktatur dem makellosen Idealbild der Ideologie entspricht, ist das Leben fast aller Menschen weit vom ideologisch postulierten Idealbild entfernt. Während *normale* Lebensläufe sich durch Anpassen und Ausweichen auszeichnen, weisen die vermeintlich *unnormalen* Lebensbeschreibungen der Unangepassten Abbrüche und rasch aufeinander folgende Veränderungen auf. Die Unterrichtseinheit will in der Auseinandersetzung mit *Lebenslinien* die Kompetenzentwicklung der Schüler fördern. Im Kern geht es darum, Re- und De-Konstruktionsleistungen zu ermöglichen, die den Schüler in die Lage versetzen, Geschichtsdarstellungen zu analysieren und deren Strukturen und Absichten zu reflektieren. Verbunden damit ist die Fähigkeit zur eigenständigen, historischen Argumentation, zur Arbeit an welterklärenden Synthesen, die Orientierungen geben. Diese, in der Auseinandersetzung mit dem Historischen entstehende, Orientierung wird sich der Chancen und Schranken eigener Persönlichkeitsentwicklung bewusst und leitet davon die weitere Entwicklung von Handlungsdispositionen (Selbstreflexion) ab.

Schüler erwerben beim angemessenen Umgang mit biographischen Verläufen, gerade wenn sie sich über lange Zeiträume erstrecken, historische Kompetenz.¹⁴ Historisch kompetent ist also nicht, wer Fakten aus der Vergangenheit auffindet und repetiert, sondern derjenige, der nach diesen Fakten fragt, sie einordnet und beurteilt, zu einer historischen Narration mit bestimmter Darstellungsabsicht verdichtet und schließlich in den Horizont der eigenen Orientierungsabsichten und Wissensbedürfnisse einordnet kann. Die Anwendung der im internationalen Forschungsprojekt *FUER Geschichtsbewusstsein* entwickelten Einzelkompetenzen (Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz) mündet dabei in die Erlangung von Sachkompetenz. Gerade in dieser Unterrichtseinheit ist es wichtig, die alltäglichen Lebensentwicklungen in der Diktatur mit ihren Identifikationen, Unterdrückungserfahrungen und Distanzierungshandlungen begrifflich fassen, systematisieren und die gewonnenen Erkenntnisse vernetzen zu können. Dies ist mit der Erlangung von Sachkompetenz gemeint.¹⁵

13 Basil Bernstein (Hg.): Sprachliche Codes und soziale Kontrolle, Berlin 1974.

14 Zum näheren Verständnis des Kompetenz-Begriffs und seiner Verwendung innerhalb des Prozessmodells zum historischem Denken vgl. den Theoriebeitrag von Waltraud Schreiber, in diesem Band.

15 Alexander Schöner: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grund-

Auf den Fall der Lebenslinien, genauer: des Lebens unter diktatorischen Umständen, gewendet, bedeutet dies, biographisches Informationsmaterial zu recherchieren, die daraus erhobenen Vergangenheitspartikel in den Kontext gesellschaftlich-politischer Umstände einzuordnen, nach ihrer Aussage über die Spezifik des Lebens unter diktatorischen Umständen zu befragen und im Vergleich mit heutigen Lebensvollzügen einer Beurteilung zu unterziehen.

Die Besonderheit der Ego-Dokumente¹⁶ erschließt sich, wenn man auf die historischen Basisoperationen der De- und Re-Konstruktion zurückgreift.

De-Konstruktion:

- *Textanalysen und -vergleiche*¹⁷ fördern Erkenntnisse über den Einsatz und die Funktion sprachlicher Codes sowie *narrativer Strukturen* zu Tage. Sie gestatten zudem Aussagen über die Repräsentativität von Erkenntnissen.¹⁸
- Die Schaffung *differenzierter kategorialer Einordnungsmöglichkeiten* im Unterricht verdeutlicht die Brisanz der in Diktaturen nahezu üblichen Nutzung bekannter Syntax mit abgewandelten Semantiken. (Wie verwendete man in der Diktatur die Begriffe *Persönlichkeit, Gesellschaft, Demokratie* etc.? In welchem Verhältnis stehen Persönlichkeit und Gesellschaft, Persönlichkeit und Staat zueinander? Und mit welchen Begriffen lässt sich dieses Verhältnis wiederum angemessen beschreiben [z. B.: Distanz, Unterordnung, Einbindung, Befürwortung]?) Reflexionen über die Auswahl der den Vergleich tragenden Begriffe machen die *Dialektik von Veränderung und deren begrifflicher Fassung* deutlich: Warum wählen wir heute den Begriff der *Persönlichkeit*, wenn wir an schulische Beurteilungen denken? Warum werden in Diktaturen nicht selten Persönlichkeiten nur im Zusammenhang mit dem Begriff *Gemeinschaft* gesehen?
- Sinnbildende Orientierungen entstehen bei einem *Vergleich biographischer Verläufe*, die in unterschiedliche gesellschaftliche Umstände eingebettet sind.¹⁹

Re-Konstruktion:

- Die Auseinandersetzung mit den politisch-sozialen *Kontexten der Quellengruppen* ermöglicht Erkenntnisse über angewandte, also gesellschaftlich normierte oder als individuelle Gegenentwürfe entstandene Konventionen und deren Verankerung im Werte- und Normengefüge. Biographien können in der Folge gedeutet werden.
- Die *eigenständige narrative Darstellung* von Zusammenhängen, die sich aus den einzelnen Quellen/Abschnitten von Biographien ergeben, verdeutlicht den Schülern die Bedeutung der Fragestellung und des Adressatenbezugs. Sie sind leitend für die Entwicklung der Narration und steuern die Auswahl von Informationen, die potentiell in immer wieder wechselnden Zusammenstellungen und aus anderen Perspektiven komponiert werden könnten. Erst die Frage nach dem Zweck und der möglichen Weiterverwendung der eigenen biographischen Darstellungen gibt ihr die narrative Struktur.
- Die *Entwicklung historischer Alternativen* verweist auf die spezielle Perspektive biographischer Standardisierungen, die unter diktatorischen Verhältnissen entstehen (ähnliche Bildungs- und Berufswege, gleiche Verläufe im privaten Leben etc.). Folgende Fragen schließen sich an: Wie könnte eine Biographie anders geschrieben werden? Und was sagen folglich gerade die ausgewählten Lebensstationen der vorliegenden biographischen Narration unter Rückgriff auf die ausgewählten Quellen? Wie begründet sich die Auswahl dieser Quellen? Herangehensweisen dieser Art verdeutlichen die Kontroversität historischer Narrationen (Fokus II) und bieten Anknüpfungsmöglichkeiten für die Entwicklung einer von den Schülern wahrnehmbaren Pluralität der Beurteilungen (Fokus III).

lagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 265-314.

16 Zur Textsorte: Winfried Schulze (Hg./Bearb.): *Ego-Dokumente. Annäherungen an den Menschen in der Geschichte* (= Selbstzeugnisse der Neuzeit, 2), Berlin 1996.

17 Waltraud Schreiber: *Durch Vergleiche lernen – vergleichen lernen*, in: Waltraud Schreiber (Hg.), *Der Vergleich – Eine Methode zur Förderung historischer Kompetenzen. Ausgewählte Beispiele*, Neuried 2005.

18 Von Bedeutung ist z. B. die Struktur von Schülerbeurteilungen: Weshalb wurden die Informationen in der vorliegenden Reihenfolge angeordnet? Welche Angaben

zu Persönlichkeit und Familie, welche zur Leistungsentwicklung und Entwicklungsprognose des Schülers werden ausgewiesen? Wie lässt sich der politisch-ideologische Hintergrund des Schülers und seiner Eltern bestimmen?

19 Dazu kann es beispielsweise lohnend sein, vormoderne Lebensläufe mit denjenigen in modernen Massengesellschaften [Demokratie, Diktatur] zu vergleichen. Ständische Begrenzungen und die feudale Rechtsordnung haben andere Einflüsse auf den individuellen Lebenslauf als die sozialen, zeitlichen und räumlichen Regelungen des Industriezeitalters.

Aus Lebensläufen in Diktaturen können eben ganz unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen werden, für die Einschätzung von Diktaturen, für Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Lebens etc.

Die Konstruktion alternativer Narrationen verdeutlicht die Unumgänglichkeit des historischen methodisch kontrollierten Vergleichs, weil die Veränderung der die Darstellung beeinflussenden, sie oftmals überhaupt erst motivierenden Sichtweisen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zwar eine tagtägliche Erfahrung ist, diese aber im Allgemeinen nur erahnt und meist zu wenig erklärend-begrifflich gefasst und eingeordnet wird. Damit stehen das Informations- und Darstellungsbedürfnis der Rezipienten im Zusammenhang: Für wen werden Beurteilungen eigentlich geschrieben? Schüler setzen sich auf diese Weise damit auseinander, dass Biografien de-konstruiert werden müssen, um mehr über dessen Urheber und seine Lebensumstände zu erfahren. Zugleich ergeben sich aus der Re-Konstruktion Informationen über (bewusste oder unbewusste) Auslassungen oder auch zu Bewertungsrangfolgen in biografischen Beschreibungen.

3 Die Thematik im Spiegel der sächsischen Lehrpläne

Die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Lebensplanung und Lebensgestaltung in verschiedenen Gesellschaftssystemen wird von den meisten Lehrplänen der Bundesländer und europäischen Staaten eröffnet. Im Folgenden wird exemplarisch gezeigt, wie das Thema in sächsischen Lehrplänen verankert ist.

Der Lehrplan für die Mittelschulen in Sachsen thematisiert deutsche Geschichte auf der *Klassenstufe 9*. Der Lernbereich 1: *Die Mauer – ein Symbol für die Teilung Deutschlands, Europas und der Welt* gibt als eines der Ziele an: „Einblick gewinnen in den Alltag in Ost und West“. Die konkretisierenden *Bemerkungen* (aufgeführt jeweils in der rechten Spalte des tabellarisch strukturierten Lehrplans) beziehen sich auf die Erarbeitung der Thematiken *Wirtschaftswunder, Soziale Marktwirtschaft, Aufbau des Sozialismus, Westfernsehen, MfS als tragende Säule der SED-Herrschaft*²⁰, *Abstimmung mit den Füßen*. Die Förderung des Einfühlungsvermögens wird als Bestandteil der Sozialkompetenz ausdrücklich genannt.²¹ Es besteht also die Möglichkeit, das Unterrichtsbeispiel *Lebenslinien in der DDR* hier einzubetten.

Im Lehrplan Geschichte für Gymnasien wird für die *Klassenstufe 10* eingangs als Lernziel für das Schuljahr u. a. formuliert, dass die Schüler zunehmend selbstständig in der Lage sein sollen, unterschiedliche Quellenarten zu einem Thema zu vergleichen und auszuwerten. Sie entwickeln historische Urteilsfähigkeit, indem sie

- die gegensätzlichen Gesellschaftssysteme im geteilten Deutschland miteinander vergleichen und
- in der Auseinandersetzung mit der Bundesrepublik und der DDR spezielle Erscheinungsformen von Demokratie und Diktatur erkennen.²²

Ein weiteres durch den Lehrplan vorgegebenes Lernziel fokussiert auf die historische Orientierungskompetenz, indem es auf die Gewinnung der Einsicht „in die Bedeutung von Geschichte für die eigene Lebenswelt“ und auf die Entwicklung der Fähigkeit, „Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart vor dem Hintergrund historischer Erfahrung“ zu finden abhebt.²³ Den näheren Erläuterungen hierzu folgend sollen die Schüler u. a. Erkenntnis darüber erlangen können,

- „dass Feindbilder Folgen für das gesellschaftliche und politische Handeln haben und die Überprüfung aktueller Feindbilder notwendig ist,
- dass „die Erfahrung staatlicher Teilung bis heute nachwirkt“ und
- „dass Grund- und Menschenrechte immer wieder gefährdet sind und in der Demokratie verteidigt und weiterentwickelt werden müssen.“²⁴

20 MfS: Abkürzung für Ministerium für Staatssicherheit (*Stasi*).

21 Vgl. Lehrplan Geschichte. Mittelschule Sachsen, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004, S. 17.

22 Ebd., S. 40.

23 Ebd.

24 Ebd., S. 40 f.

Schließlich verweist der Lehrplan auf die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft, humane und rationale Überzeugungen zu vertreten und die freiheitlich-demokratische Gesellschaftsordnung mitzugestalten. Konkret bedeutet das, dass die Schüler sich für einen differenzierten und kritischen Umgang mit der unmittelbaren deutschen Vergangenheit einsetzen und Möglichkeiten zur Ausgestaltung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit in ihrem Umfeld wahrnehmen.²⁵

Die Unterrichtseinheit kann z. B. im *Lernbereich 2* unter dem spezifizierten Lernziel „Sich positionieren zu Anspruch und Wirklichkeit beider deutscher Staaten“ angesiedelt werden²⁶ – konkret innerhalb der Thematik *Umgang mit Andersdenkenden*. Ebenso bietet sich der Wahlpflichtbereich 1 *Alltagserfahrungen und Mentalitäten in beiden deutschen Staaten in den 50er Jahren* an. Hier wird in den erläuternden Bemerkungen die Aufmerksamkeit auf das „Beurteilen von Wechselwirkungen zwischen Alltagserfahrungen, Mentalitäten und politischen Strukturen“²⁷ gerichtet.

Möglich ist ebenso die Zuordnung zum Wahlpflichtbereich 2 *Alltagserfahrungen und Mentalitäten in beiden deutschen Staaten in den 70er Jahren*. Angeregt wird hierbei die Auseinandersetzung mit den Themen „DDR: Nischengesellschaft – Pendant Presseartikel“ und „Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“. Hinsichtlich des Methodentrainings empfiehlt der Lehrplan an dieser Stelle die „Zeitzeugenbefragung“.²⁸

Für den Geschichtsunterricht auf der *Sekundarstufe II* werden diese Ziele auf einem dem Entwicklungsalter der Schüler entsprechend höheren Anforderungsniveau ausgewiesen. Es soll beispielhaft darauf verwiesen werden, dass Kursteilnehmern auf der Klassenstufe 11 (Leistungskurs) Erkenntnisse darüber ermöglicht werden sollen, „dass

- Diktaturen Menschenrechte verletzen und dennoch auf Menschen auch anziehend wirken,
- Freiheit und Demokratie ohne demokratisches Bewusstsein nicht zu bewahren sind und durch aktive Teilnahme weiterentwickelt werden müssen,
- vielfältige Faktoren Einfluss auf die Akzeptanz einer Staatsform durch die Bürger haben.“

Dazu gehört dann auch, dass Missbrauch staatlicher Gewalt mit ihren lang- und kurzfristigen Folgen darzustellen und dagegen die Vorzüge der demokratischen Gesellschaftsordnung zu untersuchen sind.²⁹

4 Planung des Unterrichts

Die vorliegende Unterrichtssequenz umfasst insgesamt acht bis neun Stunden. Die Einführungsstunde bereitet das Lernen an Stationen vor. Die folgenden sechs Stunden werden der Arbeit an den Stationen gewidmet. Den Abschluss bilden ein bis zwei Stunden zur Zusammenfassung und Reflexion über das an den Stationen Erarbeitete und zu einer Diskussion über die Bedeutung der Thematik für die Schüler in ihrem Gegenwart- und Zukunft; die Arbeit erfolgt im Plenum.

4.1 Einführungsstunde

Die Einführungsstunde will Interesse bei den Schülern wecken, vielleicht auch eine erste Verunsicherung bezogen auf das Alltagswissen auslösen. Darauf fußend werden die Fragestellungen für das nachfolgende Stationenlernen begründet. Schließlich wird die Methode erläutert, insbesondere auch das Festhalten der Ergebnisse.

Der Stundenkonzeption liegen folgende Lernziele zugrunde:

- Die Schüler erkennen anhand ausgewählter Zitate der nachfolgend zu analysierenden Materialien Gegensätze zwischen propagiertem Alltag in der DDR und der individuellen Wahrnehmung.

Ziele der Einführungsstunde

25 Ebd., S. 41.

26 Vgl. Lehrplan Gymnasium Geschichte, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus 2004, Dresden 2004, S. 41.

27 Ebd.

28 Ebd., S. 43.

29 Ebd., S. 54f.

- Sie werden sich der Unterschiedlichkeit der Zeitebenen (*t*), denen die Zitate aus den Materialien angehören, bewusst und können daraus Konsequenzen ableiten. Sie erkennen die eigene Rezeption als weitere Zeitebene:
 - t*₁: Entstehungszeit der Quelle *Gerichtsurteil*;
 - t*₂: *Zeitungsdarstellung aus dem Jahr 1985* (eine Darstellung, die ihrerseits als Quelle z. B. für die Geschichtsdarstellung der DDR genutzt werden kann);
 - t*₃: Reflexionsebene der sich heute mit Vergangenheit/Geschichte befassenden Schüler.
- Die Lernenden entwickeln die Bereitschaft, sich in der Folge der Auseinandersetzung mit den beiden Texten aus der DDR auch mit den eigenen Handlungsfeldern und -spielräumen innerhalb einer Demokratie zu beschäftigen.

Kurze Skizze des Stundenverlaufs

Einführungsphase: Lebenslinien zusammenfinden

In dieser ersten Phase der Einführungsstunde erhalten die Schüler kurze biografische Notizen zweier Personen aus der DDR, die beide in der Landwirtschaft tätig waren (**M 1** Zwei Lebenswege: eine Bäuerin und ein Bauer in der DDR).

Sie erfahren, dass diese Textauszüge zu zwei Personen gehören, und versuchen eine Zuordnung herzustellen. Dabei ist es wichtig, dass sie ihre Entscheidungen begründen können, damit sie sich ihrer Argumentation bewusst werden.

- Eine vertiefte Diskussion darüber bereitet eine Reflexion über ihren historischen Denkprozess und ihre Entscheidungsfindung vor.
- Aus den Informationen, die den Textauszügen entnommen sind, konstruieren sie mögliche Lebensläufe.

Mit den biografischen Kurznotizen wird nicht nur die Neugierde hinsichtlich der beiden Personen geweckt, sondern es ergeben sich für sie im Hinblick auf die spätere Quellenarbeit außerdem Anknüpfungspunkte und Wiedererkennungseffekte, was sich insgesamt motivationsfördernd auswirken kann.

Außerdem werden den Schülern zu den beiden Personen einzelne Zitate aus den Quellen (**M 2** Zwei Lebenswege: eine Bäuerin und ein Bauer aus der DDR – Zitate aus den Quellen) zur Verfügung gestellt. Diese sollten auf Textstreifen geschrieben werden. Hierfür könnte eine andere Farbe verwendet werden als für die Auszüge aus den Lebenslaufdaten, um sie voneinander abzuheben.

Jedes Quellen-Zitat soll mit einem kurzen Kommentar versehen werden, der die genaue Herkunft der zitierten Worte und Sätze angibt.

Erarbeitung/Verarbeitung: Strukturen in den Lebenslinien aufdecken

Die Schüler erschließen auf der Basis der kurzen Auszüge aus den Lebensläufen und den Quellen-Zitaten inhaltliche Arbeitsfelder und erhalten dazu die Aufgabe, sich mit Hilfe der Auszüge aus den zur Verfügung gestellten Materialien ein Bild von den beiden Personen zu machen. Dazu sollen sie soweit wie möglich Vergangenheitspartikel zu vorläufigen Lebenslinien zusammenzufügen. Diese Ergebnisse sind die Basis für die weitere Arbeit.

Im zweiten Schritt geht es darum, Strukturen innerhalb der Lebenslinien aufzudecken. Da zwei verschiedene Lebensläufe von Personen zur Verfügung stehen, die sich in ähnlichen Lebensstrukturen bewegt haben, liegt der Vergleich zwischen beiden nahe. Außerdem entwickeln sie mit Blick auf die Vervollständigung der Lebenslinien weiterführende Fragestellungen.

Folgende Frage- bzw. Denkrichtungen bieten sich an:

- Einflussfaktoren auf Lebensläufe dieser Bürger
- weitere Informationsquellen, Dokumente zu den Personen, relevante Institutionen, Orte
- Spuren, die Menschen hinterlassen
- persönlicher Handlungs- und Entscheidungsspielraum der beiden Menschen in der DDR

Die konkrete Gestaltung dieser Einführungsphase hängt im Hinblick auf Offenheit und Lenkung stark von den Schülern ab. Wurde in der Klasse oder in dem Kurs z. B. auf die Förderung der Fragekompetenz ein besonderer Schwerpunkt gelegt, sodass die Schüler bei der Arbeit mit den Materialien Fragestellungen entwickeln, kann ein größeres Maß an Offenheit bei der Themenerstellung und -verteilung hilfreich sein. Sind die Schüler das Stellen eigener Fragen weniger gewohnt, werden weitere Strukturierungshilfen notwendig.

Die Schüler stellen ihre Fragen vor und begründen diese. Die Fragen der Schüler werden (etwa an der Tafel) zu Fragenkomplexen strukturiert. Die Zusammenhänge zwischen Fragen und Problembereichen können auf diese Weise offengelegt, vertiefend besprochen und erweitert werden.

Zur Arbeit mit den Materialien an unterschiedlichen Stationen – Erforschung der Lebenslinien
Die Schüler werden nun in die folgende, mehrere Stunden umfassende Stationenarbeit eingeführt. Sie erfahren, dass sie den Fragen anhand unterschiedlicher Quellen und Darstellungen in Stationenarbeit nachgehen können und danach die Gelegenheit haben, ihre Ergebnisse/ Antworten im Plenum vorzustellen und zu diskutieren. Hier sollen einerseits die erarbeiteten Einsichten über die Lebenslinien in der DDR besprochen und andererseits Gegenwartsbezüge hergestellt werden. Die Jugendlichen werden aufgefordert, ihre eigenen Handlungsspielräume unter den sie jetzt umgebenden gesellschaftlichen Verhältnissen mit den damaligen zu vergleichen und die für sie daraus resultierende Verantwortung aus der eigenen Situation abzuleiten.

Organisatorische Hinweise zum Stationenlernen

Neben den von der Lehrkraft vorgegebenen Aufgaben können die Schüler auch eigenen Fragestellungen nachgehen. Vom fachlich-methodischen Entwicklungsstand und der Klassenstufe hängt ab, inwieweit von den vorgegebenen Aufgabenstellungen abgerückt wird und die Schüler eigene Fragestellungen entwickeln und bearbeiten. Die Station 6 versteht sich bereits als offenes Angebot.

Auch bei den frei entwickelten Aufgaben und Fragen besteht die Steuerungsaufgabe des Lehrers darin, den Schülern Anregungen für die Auslotung ihrer historischen Kompetenzen zu geben. In jedem Falle muss den Schülern eigenes Arbeiten mit den Materialien ermöglicht werden. Je nach Ausstattung der Klasse bzw. Schule stehen die Informationen als Ausdruck oder als Datei bereit. Diese Arbeit soll im individuellen Tempo und selbstständig – an den entsprechenden Stationen – geschehen. Die Schüler werden sowohl über die Gründe für die Methodenwahl informiert als auch über Regeln für die Stationenarbeit.

Die von uns gewählten Strukturen sind ein Vorschlag, der bereits mit mehreren Klassen erprobt wurde; weitere Varianten/ klassenspezifische Ausprägungen sind selbstverständlich möglich. Bei Bedarf können weitere organisatorische Hinweise zum Stationenlernen gegeben werden.³⁰

4.2 Die Stationen

Zu den folgenden Zusammenhängen und Begriffen können Grundinformationen abgerufen werden:

- demokratische Bodenreform
- Ereignisse des 17. Juni 1953
- Boykotthetze
- Kollektivierung
- LPG
- Volkskammer
- BHG

Aufgaben

1. Erläutern Sie anhand der Urkunde über die Landzuteilung an Neubauern (**M 3**) die Rechte, die ein Neubauer mit der Landübergabe erwarb.
2. Erarbeiten Sie aus der Urteilsbegründung gegen Helmut Weiß (**M 4**) die Schwierigkeiten, auf die der Neubauer in seiner täglichen Arbeit stieß.
3. Beurteilen Sie unter Einbeziehung des Leitgedankens der Urkunde die in der Urteilsbegründung dargestellten Reaktionen des Neubauern Helmut Weiß.
4. Leiten Sie aus diesen Erfahrungen des Bauern Konsequenzen für seine politische Einstellung ab.
5. Wenn Station 4 bereits bearbeitet ist: Vergleichen Sie die Lebensläufe Marie Brandts und Helmut Weiß' (**M 5** und **M 11**).

Materialien

- M 3** Urkunde über Landzuteilung
- M 4** Urteilsbegründung gegen Helmut Weiß wegen Boykotthetze und Kriegshetze
- M 5** Lebenslauf Helmut Weiß'

Station 1:

Von der demokratischen Bodenreform zur sozialistischen Kollektivierung – das Schicksal des Bauern Helmut Weiß

³⁰ Vgl. beispielsweise: Almut Knoth/ Frank G. Becker: Förderung der Selbstständigkeit oder Inseln springen? Vorschläge zur Evalu-

ierung eines Stationenlernens, in: Geschichte lernen 116 (2007), S. 34–39.

M 11 Zeitungsartikel zum 80. Geburtstag Marie Brandts (Heute. Wochenzeitung der Volksstimme, 15. Februar 1985)

Station 2:

**Sozialistisches Recht vs. persönliches Unrecht? oder: Sozialistisches Unrecht vs. persönliches Recht?
Der Gerichtsfall Helmut Weiß**

Aufgaben

1. Nennen Sie die verfassungsmäßigen Rechte der Bürger der DDR (**M 7**).
2. Prüfen Sie die Auszüge der Urteilsbegründung (**M 4**) auf ihre Angemessenheit. Beurteilen Sie unter Bezug auf die Verfassung der DDR und das Informationsblatt 1 (**IB 1**) *Sprachentwicklung in der DDR* die Triftigkeit der Argumentation.
3. Stellen Sie Vermutungen darüber an, welche Auswirkungen solche Urteile auf den Fortgang der Kollektivierung hatten.

Materialien

IB 1 Sprachentwicklung in der DDR

M 4 Urteilsbegründung gegen Helmut Weiß wegen Boykotthetze und Kriegshetze

M 7 Auszüge aus der Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1949

Station 3:

Die sozialistische Kollektivierung der Landwirtschaft – Wie bringt der Staat sie dem Volk nahe?

Aufgaben

1. Bestimmen Sie aus den vorliegenden Quellen und Materialien (**M 3** und **M 8** bis **M 10**) die jeweiligen Perspektiven und Aussageabsichten. Ordnen Sie die Materialien den Ihnen bekannten Quellengattungen zu. Beurteilen Sie unter Nutzung des Informationsblattes 2 *Quellensprache: Begriffe der DDR-Landwirtschaft* (**IB 2**) die vorliegenden Materialien nach ihrem Wert für eine triftige Re-Konstruktion der Vergangenheit.
2. Setzen Sie die Statistik in Bezug zu den Materialien und ermitteln Sie davon ausgehend unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten.
Hinweis: Bedenken Sie die politische und ökonomische Ausgangssituation der Bodenreform in der sowjetischen Besatzungszone 1945.
3. Wenn Station 2 bereits bearbeitet ist: Vergleichen Sie die Lebensläufe Marie Brandts und Helmut Weiß' (**M 5** und **M 11**).

Materialien

IB 2 Zur Quellensprache: Begriffe der DDR-Landwirtschaft

M 3 Urkunde über Landzuteilung

M 5 Lebenslauf von Helmut Weiß

M 8 Aus dem Beschluss der Zweiten Parteikonferenz der SED vom 12. Juli 1952

M 9 Die Entwicklung der Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften (LPG)

M 10 Die Entwicklung der LPG und ihr Anteil an der landwirtschaftlichen Nutzfläche der DDR von 1952–1963

M 11 Zeitungsartikel zum 80. Geburtstag Marie Brandts (Heute. Wochenzeitung der Volksstimme, 15. Februar 1985)

Station 4:

**Marie Brandt und Wilhelmine Reinhardt
– zwei sozialistische Frauenkarrieren**

Aufgaben

1. Unterstreichen Sie in den Texten (**M 11** und **M 13**) Begriffe und Formulierungen, mit denen die Persönlichkeiten Marie Brandts und Wilhelmine Reinhardts charakterisiert werden.
2. Vergleichen Sie anhand beider Lebensläufe die Identifizierung der Frauen mit dem Staatssystem der DDR. Leiten Sie die Intentionen der Autoren ab.
3. Wenn Station 1 bearbeitet ist: Vergleichen Sie die Lebensläufe Marie Brandts und Helmut Weiß' (**M 5** und **M 11**).
4. Ordnen Sie Marie Brandt passende Begriffe zu. Nutzen Sie dazu die das Informationsblatt 1 *Sprachentwicklung in der DDR* (**IB 1**). Analysieren Sie auch die Abbildungen in **M 11** und **M 12**.
5. Diskutieren Sie die Bedeutung der ersten weiblichen LPG-Vorsitzenden in der DDR aus Sicht der SED- Führung und aus Sicht der Neubauern.

Materialien

IB 1 Sprachentwicklung in der DDR

M 11 Zeitungsartikel zum 80. Geburtstag Marie Brandts (Heute. Wochenzeitung der Volksstimme, 15. Februar 1985)

M 12 Fotografie Marie Brandt (Bildquelle)

M 13 Zeitungsartikel über die LPG-Vorsitzende Wilhelmine Reinhardt

Erläuterung

Das bei Dresden gelegene Zentralinstitut für Kernforschung (ZfK) Rossendorf erhielt am 18. Februar 1988 von der Delft University of Technology eine Einladung für den am ZfK angestellten Physiker Frank-Peter Weiß bezüglich eines ein- bis vierjährigen Aufenthaltes als Junior-Professor (**M 14** und **M 15**). Da es sich dabei um eine Universität aus dem *nicht-sozialistischen Wirtschaftsgebiet* (NSW) handelte, prüften verschiedene Gremien in der DDR, ob es sich bei diesem Wissenschaftler um einen nach den Kriterien der DDR *zuverlässigen* Bürger handelte. Von dieser Überprüfung hing ab, ob Frank Peter Weiß die Stelle annehmen konnte.

So musste er Informationen über alle Verwandten ersten, zweiten und dritten Grades erbringen (**M 16**). Außerdem überprüfte die *Kaderabteilung*³¹ des ZfK Rossendorf, ob er im privaten Bereich Kontakte in das kapitalistische Ausland unterhielt (**M 17**). Eine Einschätzung durch den SED-Parteisekretär des Forschungsinstitutes und den Institutsdirektor wurde ebenfalls vorgenommen (**M 18** und **M 19**).

Hinweis

Da für diese Station viele Quellen zur Verfügung stehen, sollte der Lehrer unter Berücksichtigung des Alters der Schüler (Klasse 10 oder 12) und seiner spezifischen Intentionen eine Auswahl vornehmen.

Aufgaben

- Analysieren Sie die Bewerbungskriterien (**M 16**) für einen Arbeitsaufenthalt im nicht-sozialistischen Ausland (NSW = nichtsozialistisches Wirtschaftsgebiet) unter folgenden Aspekten:
 - Erstellen Sie aus den Materialien **M 16** und **M 17** eine Liste der beurteilten Persönlichkeitsbereiche und Tätigkeitsfelder.
 - Erschließen Sie die Position der Autoren zur Verleihung des Status' *NSW- Reiskader* für Frank-Peter Weiß (**M 18** und **M 19**).
- Stellen Sie die Einschätzung der SED- und Institutsleitung (**M 18** und **M 19**) dem Ablehnungsschreiben (**M 21**) gegenüber. Stellen Sie Vermutungen darüber an, wer sich hinter der Ablehnung verbirgt und aus welchem Grund sie erfolgte.
- Erörtern Sie am Fallbeispiel Frank-Peter Weiß individuelle Entwicklungsmöglichkeiten im politischen System der DDR. Berücksichtigen Sie die Dauer des Genehmigungsverfahrens und den Inhalt der Gesprächsnotiz (**M 20**) sowie den Text der Ablehnung (**M 21**).

Materialien

- M 14** Einladung aus Delft
M 15 Einladung aus Delft (Übersetzung ins Deutsche)
M 16 Vorgabenformular zum Nachweis verwandtschaftlicher Beziehungen
M 17 Gesprächsnotiz zu bestehenden NSW-Kontakten
M 18/
M 19 Einschätzung zur Bestätigung als *Auslandskader*
M 20 Gesprächsnotiz (zu einem Telefonat)
M 21 Arbeitsaufenthalt – Ablehnungsschreiben

Aufgaben

- Ermitteln Sie aus den Beurteilungen lobende und kritisierende Aussagen über die Schüler (**M 22**).
- Deuten Sie folgende Sätze aus den Beurteilungen beider Schüler (**M 22**):

„Er darf sich aber nicht darauf beschränken, nur organisatorisch tätig zu sein, sondern muss als Gruppenleitungsmitglied der politischen Führung Aufmerksamkeit schenken.“
(aus der Beurteilung für Frank-Peter Weiß)

„Im Kollektiv ist er wegen seiner Hilfsbereitschaft nicht nur bei der Lösung von praktischen Aufgaben, sondern auch der politischen geachtet.“
(aus der Beurteilung für Rainer Schöne)
- Erschließen Sie anhand der Materialien **22** bis **23** damalige Vorgaben zur Erstellung für Beurteilungen.

Station 5:

Als DDR-Bürger im kapitalistischen Ausland arbeiten – eine Frage der persönlichen Entscheidung?

Station 6:

Schülerbeurteilungen – Türöffner oder Barriere für die persönliche Entwicklung?

31 In der DDR hieß die Personal führende Abteilung in den Institutionen und Firmen *Kaderabteilung*. Die Mitarbeiter und vor allem das Leitungspersonal dieser Abteilungen wurden unter strenger Kontrolle der SED für die Funktion eines *Kaderleiters* oder eines Mitarbeiters der Abteilung aus-

gewählt. Oftmals handelte es sich auch um inoffizielle MfS-Mitarbeiter (= IM), die die Angestellten einer Firma oder Einrichtung hinsichtlich ihrer politischen Eignung für bestimmte Arbeitsaufträge überprüften.

4. Schätzen Sie Folgen solcher Beurteilungen in Hinblick auf damalige Entwicklungsperspektiven ein. Beziehen Sie in Ihre Überlegungen die abschließend attestierte Eignung ein:
 - a) „Er scheint uns für ein Studium geeignet.“ (F. P. Weiß)
 - b) „Er scheint uns für dieses Studium geeignet.“ (R. Schöne)
5. Prüfen Sie die Kriterien, nach denen Sie heute beurteilt werden. Nutzen Sie als Ausgangspunkt Ihrer Überlegungen die Zeugnisse und Beurteilungen von Frank-Peter Weiß und Rainer Schöne.
6. Diskutieren Sie, inwiefern Familiensituationen heute für Entwicklungschancen eine Rolle spielen.

Materialien

M 22 Beurteilungen für Frank-Peter Weiß und Rainer Schöne, 1968

M 23 Zeugnis Abitur Frank-Peter Weiß

4.3 Orientierungsphasen während der Stationenarbeit

Bei einer zeitlichen Unterrichtsplanung, die für eine tiefgründige Arbeit an den Stationen bis zu sechs Unterrichtsstunden vorsieht, erscheint es sinnvoll, Reflexionsphasen einzuplanen, die den Schülern entweder am Ende jeder Unterrichtsstunde oder nach Bearbeitung von etwa zwei Stationen erlauben, nachfragende und einordnende Gespräche zu führen. Dabei richtet sich dieses Nachfrageinteresse des einzelnen Schülers auf den Lehrer als Experten, aber auch auf die Erkenntnistiefe anderer fragender Schüler. Das Ziel dieser Zwischenreflexionen besteht vor allem darin, Anregungen für die weitere Arbeit zu bekommen. Zur Vorbereitung dieser Reflexion kann beispielsweise ein Arbeitstagebuch eingesetzt werden, in dem jeder Schüler seine Gedanken während der Arbeit notiert. (Auch ein Portfolio kann als *mitlaufende* Fixierungs- und Ergebnissicherungsform eingesetzt werden.) Es bietet sich an, Schüler zur Beachtung folgender Gedanken anzuregen:

- Verhältnis von Erwartungen und Arbeitsergebnissen
- Begriffsverständnis
- Verständnis gesellschaftlicher Strukturen in der DDR
- Lebensverhältnisse in der DDR und der Bundesrepublik Deutschland

4.4 Im Plenum – Aufbereitung und Diskussion der Forschungsergebnisse

Weil jeder Schüler jede Station durchlaufen hat, kann auf die Auswertung der einzelnen Arbeitsaufträge verzichtet werden. Um sich aber Gewissheit zu verschaffen, dass alle Schüler die zentralen Inhalte, die auch beispielweise für eine Diskussion vorausgesetzt werden müssen, präsent haben, werden im Folgenden zwei methodische Vorschläge gemacht:

- Es werden interessensspezifische Expertengruppen gebildet, die jeweils zu ihrem Schwerpunkt (eine der Stationen) ein Plakat gestalten. In einem Marktplatzverfahren könnten die Plakate gesichtet, vertieft, gegebenenfalls auch vervollständigt und korrigiert werden.
- Zu jedem Themenschwerpunkt wird ein großes Cluster gestaltet. Die Schüler dürften hierbei lediglich *mit dem Stift kommunizieren*, also nicht miteinander reden, sondern inhaltlichen Input und Diskussion nur durch die Ausgestaltung des Clusters in schriftlicher Form durchführen.

An dieser Stelle wird also das Ziel verfolgt, zum einen für ein grundlegendes Arbeitswissen, zum anderen für eine Strukturierung des Wissens zu sorgen, das es allen ermöglicht, sich an den Diskussionen der Schlussphase zu beteiligen. Die folgenden Überlegungen zur abschließenden Diskussion verstehen sich als Vorschlag.

4.5 Erweiterung/Vertiefung der erarbeiteten Inhalte – Förderung der historischen Orientierungskompetenz

Ausgehend von den Arbeitsergebnissen werden die Schüler zur Abstraktion der erarbeiteten Thematik aufgefordert und veranlasst, die erkannten Probleme weiterzudenken. In vier verschiedenen Arbeitsgruppen könnten die Lernenden arbeitsteilig den folgenden Aufgabenstellungen nachgehen:

1. Benennen Sie vier Daten/Ereignisse, die für die Generationen der Familie Weiß bedeutsam gewesen sind. Begründen Sie Ihre Auswahl.
(Das Ergebnis kann auf einem Zeitstrahl festgehalten werden, der oberhalb des Strahls Zäsuren in der DDR-Geschichte enthält, unterhalb die persönlichen, familiären Ereignisse.)
2. Leiten Sie Faktoren ab, die Biographien/Lebenslinien in der DDR beeinflusst haben. Nutzen Sie dazu das Informationsblatt 3 (**IB 3**).
3. Überlegen Sie Begründungen, die dazu dienen können, die Freiheit des Einzelnen einzuschränken. Diskutieren Sie die Überzeugungskraft dieser Gründe.
4. Positionieren Sie sich zu gegenwärtigen Möglichkeiten, eigene Handlungsfelder und Entscheidungsspielräume zu nutzen.

Der Gruppenarbeit folgt die Vorstellung der Arbeitsergebnisse. In einer Plenumsdiskussion könnten die Schüler nun die Ergebnisse ihrer Mitschüler auf den Prüfstand stellen und tiefergehend besprechen. Es wäre wünschenswert, die Diskussionsleitung in die Hände der Schüler zu legen, dies hängt jedoch vom Lernstand der Klasse ab.

Je nach Klassensituation könnte anstelle einer generellen und ausweitenden Aufarbeitung auch eine philosophische Schwerpunktsetzung erfolgen.
Wird diese Variante gewählt, stehen folgende kognitiven Ziele im Zentrum:

- Erkennen und Diskutieren der Schwierigkeiten, einen menschenwürdigen Fortschritt in modernen Gesellschaften zu organisieren, der die Lebenschancen Einzelner möglichst nicht einschränkt
- Sensibilisierung für die semantische Vielschichtigkeit der Sprache anhand gesellschaftlicher Leitbegriffe, wie Freiheit und Gleichberechtigung in unterschiedlichen politischen Systemen
- Identifizierung manipulatorischer Mittel in Diktaturen
- Herausarbeitung und Unterscheidung von Zwängen in Ost- und West-Lebensläufen (früher und heute)

Für diese Variante könnten wiederum vier Arbeitsgruppen gegründet werden, die sich mit folgenden Frage- bzw. Aufgabenstellungen beschäftigen:

1. Vergleichen Sie politische Freiheits- und Demokratievorstellungen in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland anhand der Verfassungen beider Länder. Untersuchen Sie die Sprache und die *semantische Codierung* (**IB 1**) der Gesetzestexte. Vergleichen Sie Verfassungsaussage mit der Lebensrealität.
(Arbeitsmaterial dazu: Auszüge aus der Verfassung der DDR und dem Grundgesetz, **M 7** und **M 24**)
2. Setzen Sie sich mit Begründungen für die Einschränkung von Freiheit und deren Überzeugungskraft auseinander.
3. In der Philosophie gibt es die Vorstellung, eine moderne Gesellschaft übe, unabhängig von ihren Werte- und Verfassungsgrundlagen, „strukturelle Gewalt“³² auf den Menschen aus, indem sie ihn beispielsweise in bestimmte Institutionen einbindet (vgl. hierzu **M 25**).

32 Vgl. dazu Johan Galtung: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg 1975; Walter Benjamin: Zur Kritik der Gewalt

und anderer Aufsätze. Mit einem Nachwort von Herbert Marcuse, Frankfurt am Main 1965; Michel Foucault, Überwachen und Strafen, Frankfurt am Main 1977.

Variante 1 Persönlichkeiten im staatlichen Kontext

Variante 2 Philosophische Fragestellungen

Ermitteln Sie aus den Lebensläufen Marie Brandts und Frank Weiß' Indizien für *strukturelle Gewalt*. Inwiefern kennen Sie „strukturelle Gewalt“ aus eigenem Erleben? Vergleichen Sie diese mit den erarbeiteten Lebensläufen. Nutzen Sie dazu auch **M 25**.

Die Schüler können ihre Ergebnisse dem Plenum auch in kreativen Formen der Präsentation zur Verfügung zu stellen. Eine selbst zusammengestellte Präsentation, kurze improvisierte Spielszenen oder vielleicht auch ein provokantes Kurzessay u. a. könnten die Informationsträger sein, um eine Diskussion zu entfachen.

Literatur- und Materialienverzeichnis

- Benjamin, Walter: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Mit einem Nachwort von Herbert Marcuse, Frankfurt am Main, 1. Aufl. [Nachdr. von 1965] 2006.
- Bomke, Heidrun: Identität, Distanz, Verdrängung. Untersuchungen zu autobiografischen Schreibstrategien von Naturwissenschaftlern und Technikern der DDR in den 70er und 80er Jahren. Ein literaturtheoretischer Beitrag zur Vergangenheitsaufarbeitung, Diss. Magdeburg 1992.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, Frankfurt am Main 1977.
- Gahleitner, Daniela/Pohn-Weidinger, Maria: Biografieforschung. Erzählte Lebensgeschichten als Zugang zu Vergangenem; theoretische Annahmen und methodisches Vorgehen, in: Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes 2005, S. 175-195.
- Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg 1975.
- Hermann, Elfriede/Röttger-Rössler, Birgitt (Hg.): Lebenswege im Spannungsfeld lokaler und globaler Prozesse. Person, Selbst und Emotion in der ethnologischen Biografieforschung (= Göttinger Studien zur Ethnologie, Bd. 11), Münster 2003.
- Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, dort:
- Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, S. 155-193.
 - Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, S.194-235.
 - Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, S. 236-264.
 - Schöner, Alexander: Kompetenzbereich historisch Sachkompetenzen, S.265-314.
 - Schöner, Alexander/Mebus, Sylvia: Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz, S. 361-388.
- Kunert, Günter: Die undefinierbare DDR-Identität. Rede zum Tag der Deutschen Einheit, 2000.
- Lattschar, Birgit/Wiemann, Irmela: Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit, 2., korrigierte Auflage, Weinheim/München 2008.
- Lehrplan Gymnasium Geschichte Sachsen, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004/2007.
- Lehrplan Mittelschule Geschichte Sachsen, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004/2007, Dresden 2004.
- Schöne, Jens: Das sozialistische Dorf. Bodenreform und Kollektivierung der Sowjetzone und DDR (= Schriftenreihe des Sächsischen Landesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen, 8), Leipzig 2008.
- Seifert, Manfred: Im Schnittpunkt von Biografieforschung, Alltagsgeschichte und Bewusstseinsanalyse. Zum volkswissenschaftlich-kulturwissenschaftlichen Design lebensgeschichtlichen Forschens, in: Bayerische Blätter für Volkskunde 33/34 (2006/07), S. 56-67.
- Schöner, Alexander: Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 265-314.
- Schreiber, Waltraud: Durch Vergleiche lernen – vergleichen lernen, in: Waltraud Schreiber (Hg.), Der Vergleich – Eine Methode zur Förderung historischer Kompetenzen. Ausgewählte Beispiele, Neuried 2005.
- Schreiber, Waltraud/Körper, Andreas/Borries, Bodo v./Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Beatrice: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006.

Schulze, Ingo: Ich war begeisterter Dresdner. Nachtgedanken, in: Mythos Dresden. Eine kulturhistorische Revue, hg. vom Deutschen Hygienemuseum Dresden, Köln u. a. 2006.
 Schulze, Winfried (Hg./ Bearb.): Ego-Dokumente. Annäherungen an den Menschen in der Geschichte (= Selbstzeugnisse der Neuzeit, 2), Berlin 1996.
 Stasi intern: Macht und Banalität. Hg. vom Bürgerkomitee zur Auflösung des MfS, AfNS, bearb. durch Edgar Dusdal, Leipzig 1991.
http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_kurzbeschreibung.html [2.2.2009].
www.verfassungen.de/de/ddr/ddr49-i.htm [5.8.2009]

Informationsblätter

- IB 1 Sprachentwicklung in der DDR
- IB 2 Zur Quellsprache: Begriffe der DDR-Landwirtschaft
- IB 3 Exkurs zur zeitgeschichtlichen Einordnung: ...

Quellen und Materialien für die Schüler

- M 1 Zwei Lebenswege: Eine Bäuerin und ein Bauer in der DDR – Kurzbiografien
- M 2 Zwei Lebenswege: Eine Bäuerin und ein Bauer in der DDR – Zitate aus den Quellen
- M 3 Urkunde über Landzuteilung an Bauern im Zuge der Bodenreform von 1946
- M 4 Urteilsbegründung gegen Helmut Weiß wegen „Boykott- und Kriegshetze“ ...
- M 5 Lebensdaten und Zäsuren des Helmut Weiß
- M 6 Deckblatt der Urteilsbegründung im Verfahren gegen Helmut Weiß
- M 7 Auszüge aus der Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1949
- M 8 Aus dem Beschluss der „Zweiten Parteikonferenz der SED“ vom 12. Juli 1952
- M 9 Die Entwicklung der Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften
- M 10 Die Entwicklung der LPG und ihr Anteil an der landwirtschaftlichen Nutzfläche der DDR von 1952-1963
- M 11 Zeitungsartikel zum 80. Geburtstag Marie Brandts aus dem Jahr 1985
- M 12 Fotografie Marie Brandts
- M 13 Zeitungsartikel über Wilhelmine Reinhardt
- M 14 Einladung aus Delft
- M 15 Einladung aus Delft (Übersetzung ins Deutsche)
- M 16 Vorgabenformular zum Nachweis verwandtschaftlicher Beziehungen
- M 17 Gesprächsnotiz zu bestehenden NSW-Kontakten
- M 18 Einschätzung zur Bestätigung als „Auslandskader“
- M 19 Gesprächsnotiz zu einem Telefonat
- M 20 Arbeitsaufenthalt – Ablehnungsschreiben
- M 21 Beurteilungen für Frank-Peter Weiß und Rainer Schöne
- M 22 Zeugnis Abitur Frank-Peter Weiß
- M 23 Auszug aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ...
- M 24 Der Begriff „Strukturelle Gewalt“

Erwartungsbilder

- EB 1 Von der demokratischen Bodenreform zur sozialistischen Kollektivierung ...
- EB 2 Sozialistisches Recht vs. persönliches Unrecht ...
- EB 3 Die sozialistische Kollektivierung der Landwirtschaft ...
- EB 4 Marie Brandt und Wilhelmine Reinhardt ...
- EB 5 Als DDR-Bürger im kapitalistischen Ausland arbeiten ...
- EB 6 Schülerbeurteilungen ...

Nachfolgend werden die didaktisch aufbereiteten Materialien in Form von Arbeitsblättern vorgestellt.

Sprachentwicklung in der DDR

Die politische Führung der DDR maß der Sprache als Mittel zum Aufbau einer eigenen staatlichen Identität große Bedeutung bei. Sie versuchte daher sehr bewusst, Sprache entsprechend ihren politischen Intentionen zu verändern und dauerhaft zu prägen. Die Kreation neuer Begriffe (Neologismen) sowie die Verwendung und mediale Verbreitung eines eigenen offiziellen Sprachstils verfolgten im Wesentlichen zwei Ziele. Zum einen sollte damit eine Abgrenzung zur Bundesrepublik Deutschland, dem so genannten „zweiten deutschen Staat“¹, erreicht werden, gegenüber der man sich gerade auch kulturell in einer ständigen Konkurrenz- und Rechtfertigungssituation befand. Und zum anderen sollte die neue Sprache den gesellschaftlichen und ideologisch-weltanschaulichen Systemwechsel dokumentieren. Der Anspruch des „Marxismus-Leninismus“², die Jahrtausende alten gesellschaftlichen Grundprobleme lösen und folglich eine Zukunftshoffnung für die gesamte Menschheit erfüllen zu können, sollte sich auch in der sprachlichen Abgrenzung von den alten „Gesellschaftsordnungen“³ widerspiegeln.

Auch wenn diese doppelte Abgrenzung niemals vollständig gelang, weil die Herrschenden dem Trugschluss erlagen, sie könnten kulturelle Phänomene genauso „planmäßig“⁴ verändern wie etwa die Wirtschaftsstrukturen, führte die offizielle DDR-Sprache gleichwohl zu mehreren Tendenzen, die Veränderungen im *öffentlichen wie privaten Sprachgebrauch* nach sich zogen:

1. Die Sprache wurde mit einer Lexik unterlegt, die stets Optimismus und Fortschrittsbezug vermitteln sollte.
2. Der Sprachstil war geprägt von Wendungen, die eine eindeutige, der Lehre des Marxismus-Leninismus folgende *gesetzmäßige* gesellschaftliche Höherentwicklung ausdrücken sollten. Moralische und politische Bewertungen folgten einem *Schwarz-Weiß-Schema*. Pathetik und Quasi-Religiosität waren nicht selten.
3. Infolge der Annahme, dass die werktätigen Menschen, vor allem die der Arbeiterklasse und der *Klasse der werktätigen Bauern* zugehörigen Bürger/innen, die tragenden Schichten in der DDR seien, war die Sprache von der Lebenswelt des *Proletariats* und der *Genossenschaftsbauern* geprägt. Hinzu kam die Überzeugung, Gesellschaften würden durch wissenschaftlich-technische Entwicklungen (*Triebkräfte*) wesentlich bestimmt. Daher war die Sprache von Technizismen und Metaphern mit Arbeitsweltbezug geprägt.
4. Die Sprache unterlag einem Hang zu Abkürzungen; sprachliche Eindeutigkeit wurde durch Umschreibungen hergestellt.
5. Sprache nahm oft Bezug auf eine postulierte Gemeinsamkeit aller DDR-Bürger und sollte Sicherheit und Geborgenheit vermitteln.
6. Das Reden in Phrasen war stark verbreitet und führte zu Mehrfachsemantiken. Auf diese Weise konnte das Auseinanderfallen von gesellschaftlicher Realität und sprachlicher Regulierung kaschiert werden.
7. Das alltägliche Reden sollte einheitlich, einfach und von Anglizismen frei sein, aber um einen mit Sprachfloskeln der *Partei der Arbeiterklasse* gespickten Wortschatz erweitert werden.
8. Ein verknappter, oftmals imperativer Stil (*Kommandoton*) drückte (zumeist ungewollt) die Verfügbarkeit über Menschen aus und diente auch dazu, unerwünschte Diskussionen und Mehrdeutigkeiten auszuschließen. Von Anfang an versuchten die Herrschenden die Sprache zu militarisieren, denn der Parteifunktionär war *Parteisoldat*.

1 In beiden deutschen Staaten weit verbreitete und auch offiziell verwendete Formulierung, die sich dann jeweils auf *das andere Deutschland* bezog.

2 Er galt in der DDR als die herrschende *Weltanschauung der Arbeiterklasse*, die in allen *sozialistischen Bruderländern* die politische Macht besaß.

3 Die Verbindung der Begriffe *Gesellschaft* und *Ordnung* war in der DDR üblich. Gesellschaften unterlagen danach festen Strukturprinzipien, die sie unterscheidbar machten. Kriterien waren beispielsweise das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein von *Ausbeutung des Menschen durch den*

Menschen, die Frage, wer die *Produktionsmittel* (Betriebe, technische Anlagen, Rohstoffe etc.) besitzt oder welche Form von Demokratie das gesellschaftliche Leben bestimmt (bürgerliche (Formal-) Demokratie oder sozialistische Demokratie).

4 Es handelt sich um einen in der DDR häufig verwendeten Begriff, der den Anspruch ausdrückte, die gesellschaftliche Entwicklung des Landes mit dem Ziel einer vollständig kommunistischen Gesellschaft nach festen Vorgaben und in Teilschritten planen, organisieren und überwachen zu können.

Der *alltägliche Sprachgebrauch* der Menschen der DDR konnte dabei den Grad ihrer *Systemnähe*⁵ zum Ausdruck bringen. So gab es Begriffe und Formulierungen, die besondere Linientreue signalisierten, wozu auch solche gehörten, die bewusst in einem anderen Sinne als in der BRD oder im Deutschland bis 1945 gebraucht wurden.

Andererseits gab es auch eine subversive Sprache, die mit Überhöhungen und Ironisierungen offizieller Begriffe arbeitete, sie bewusst umdeutete oder neue Witz- und Schmähbegriffe erfand, die Missstände und Widersprüche des Lebens in der DDR verarbeiteten. Dazwischen lag ein schleichend vom Leben in der DDR geprägter, *neutraler* Sprachraum, in dem sich Sprachentwicklung vollzog, ohne dass damit weitergehende Aufmerksamkeit verbunden war.

zu 1.:

„Neue Zeit“; „Neues Deutschland“ (auch als Name des „Zentralorgans“ [Zeitung] der SED verwendet); „Freie deutsche Jugend“; „sozialistischer Aufbau“; „gewaltiges Werk“; „Du hast ja ein Ziel vor den Augen!“ (Teil eines FDJ-Liedes)

zu 2.:

„Es wäre naiv, anzunehmen, ein so gewaltiges Werk, wie die Erneuerung der Welt, würde wie ein Sonntagsspaziergang verlaufen. Das kann schon deshalb nicht sein, weil die alte, überlebte Gesellschaft mit allen Mitteln versucht, den sozialen Fortschritt aufzuhalten.“ [Vom *Sinn unseres Lebens*, hg. vom Zentralen Ausschuss für Jugendweihe in der Deutschen Demokratischen Republik durch ein Redaktionskollegium unter Leitung von Lothar Oppermann, Berlin: Verlag Neues Leben 1983, S. 139-140]; „ewige und unverbrüchliche Freundschaft mit der Sowjetunion“, „unzerstörbarer Bruderbund“; „sozialistische Bruderländer“; „Die Lehre von Marx, Engels und Lenin ist allmächtig, weil sie wahr ist.“; „Der Sozialismus siegt!“ – eine Losung, die bis 1989 in großen roten Lettern als Leuchtreklame an einem Wohnhochhaus am Pirnaischen Platz in Dresden angebracht war; „hohe Einsatzbereitschaft“; „Messe der Meister von morgen“; „Der Kapitalismus ist eine zum Untergang verurteilte Gesellschaftsordnung“; „Epoche des weltweiten Übergangs vom Imperialismus zum Sozialismus“ (zur Kennzeichnung der Gegenwart); „Wer treibt das Rad der Geschichte voran?“ (rhetorisch-suggestive Frage, erwartete Antwort z. B.: Arbeiterklasse); „historische Chance“ usw. Beliebte Thematiken, bei denen die Tendenzen 1 und 2 zum Ausdruck kamen: „Weltraumfahrt“, „Sport“, „Weltfrieden“.

zu 3.:

Typisch für die DDR-Sprache, vor allem in Nachrichtensendungen, in der Presse und in politischen Reden auf Kundgebungen, auf Parteitagungen der SED und Tagungen der Gewerkschaft FDGB und der FDJ waren beispielsweise Sprachfloskeln, wie: „unsere Werktätigen, geführt von der sozialistischen Arbeiterklasse und der Klasse der Genossenschaftsbauern, im Bündnis mit allen Schichten der Werktätigen der DDR ...“. Als Beispiel mag Kurt Hager dienen: „Dank der politischen Herrschaft der Arbeiterklasse im Bunde mit den anderen Werktätigen ...“⁶; „[...] im Zusammenwirken aller zuständigen Organe [...]“; „Sättigungsbeilage“; „komplexer Einsatz der Kräfte“; „Wohnraumfreileistung“, „Komplexannahmestelle“ (Reparaturservice für Haushaltgeräte); „Kinderkombination“ (kombinierte Kinderbetreuungseinrichtung für berufstätige Eltern, in der sowohl Kleinst- und Klein-, als Vorschul- und Schulkinder betreut wurden).

zu 4.:

„VEB“ = Volkseigener Betrieb; „EVP“ = Einzelverkaufspreis/Endverbraucherpreis; „VR“ = Volksrepublik, „CAD/CAM-Station“ (misslungener Versuch, die, meist englischen, Begriffe des digitalen Zeitalters zu adaptieren; Ergebnis: englisch-deutsches Begriffsungeheuer, wobei CAD für ‚computer aided design‘ und CAM für ‚computer aided manufacturing‘ steht.) „TGL“ = Technische Güter- und Lieferbestimmungen als Ersatz für „DIN“ = deutsche Industrienorm

5 Nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik von 1990 im Zusammenhang mit der Überprüfung von „ehemaligen DDR-Bürgern“ auf eine Tätigkeit für das Ministerium für Staatssicherheit als Spitzel („IM“ = „inoffizieller Mitarbeiter“, ein in der DDR praktisch bis 1990 völlig unbekannter Begriff) aufgekommene Bezeichnung kennzeichnete den Grad der Verbundenheit mit den politischen Verhältnissen in der DDR. Der Begriff *Wende* wurde durch den letzten Staatschef der DDR Egon Krenz geprägt

und wird heute manchmal scherzhaft mit der *geistig-moralischen Wende* in Zusammenhang gebracht, mit der Bundeskanzler Helmut Kohl 1982 die Ziele seiner Regierung beschrieb.

6 Hager, Kurt: Gesetzmäßigkeiten unserer Epoche – Triebkräfte und Werte des Sozialismus. Rede, gehalten auf der Gesellschaftswissenschaftlichen Konferenz des ZK der SED am 15. und 16. Dezember 1983 in Berlin. Berlin 1983, S. 9.

Beispiele zu Sprachtendenzen

zu 5.:

„Volkswohl“; „Volkssolidarität“ (einziger DDR-Wohlfahrtsverband), „Verlag Volk und Wissen“, „Volkswissen“; „zum Schutz unserer sozialistischen Heimat“; „Wir schützen unser Land, hier lernen und bauen wir!“; „gute Freunde“ (oftmals auch anbiedernd abgekürzt zu „die Freunde“, wenn die Politik oder die Menschen der „UdSSR“ [Union der sozialistischen Sowjetrepubliken] gemeint waren.); „Waffenbrüder“ (auch „Waffenbrüderschaft“: Zusammenarbeit der Armeen jener sozialistischen Staaten, die im „Warschauer Vertrag“ vereint waren.); „Marxismus-Leninismus – ein sicherer Kompass für den Weg in die Zukunft der Menschheit“; Anrede zwischen offiziellen und „einfachen Menschen“: „Bürger, [...]“

zu 6.:

„Einheit von Wirtschafts- und Sozialpolitik“; „sozialistische Planwirtschaft“, „Die Basis bestimmt den Überbau.“; „antifaschistischer Schutzwall“ (gemeint sind die Grenzbefestigungen der DDR zur Bundesrepublik Deutschland; in Berlin im Volksmund „Mauer“ oder „Berliner Mauer“ genannt.); „Entfaltung der sozialistischen Persönlichkeit“ bzw. allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeiten (Vorsatz des Bildungssystems), „Weltniveau“ (oftmals auf die Leistungsfähigkeit der DDR-Wirtschaft bezogen); „Jeder nach seinen Leistungen, jedem nach seinen Bedürfnissen!“; „Einsicht in die Notwendigkeit“ (Definition von Freiheit); „ständige revolutionäre Umwälzungen“; „entwickelte sozialistische Gesellschaft“ (eine höhere Stufe in der Entwicklung des Sozialismus);

zu 7.:

„Rechner“ (Ersatz für „Computer“)

zu 8.:

„Ernteschlacht“ (Ernteeinsätze von jugendlichen Schülern, Studenten, Soldaten, Schülern von Parteischulen, um die anstehende Ernte sicher einzufahren); „im Kampf für Frieden und sozialen Fortschritt“; „Verschärfung der Klassenkonfrontation mit dem Imperialismus“; „Seid bereit! Immer bereit!“ und „Freundschaft“ (Begrüßungsritual der Kinder- und Jugendorganisationen, speziell der „Jungen Pioniere“, der „Thälmann-Pioniere“ und der FDJ [Freie Deutsche Jugend] zu Beginn des Unterrichts; die Bezeichnung „Pionier“ für ein Mitglied des Verbandes spiegelt die Militarisierung wider.); „Heraus zum 1. Mai!“

Losungen

Standardmäßig zu offiziellen Feiertragen, wie z. B.: 1. Mai; Tag der Republik [7. Oktober] verbreitet, aber auch im Berufsalltag anzutreffen (was nicht selten zu unfreiwilliger Komik führte):

„1. Mai – Internationaler Kampf- und Feiertag der Arbeiterklasse“

„Mein Arbeitsplatz – ein Kampfplatz für den Frieden!“

„Von der Sowjetunion lernen heißt siegen lernen!“

„Die DDR – deine Heimat“; „Meine Heimat DDR“

„Sichere Seefunkverbindungen zum Schutze unserer sozialistischen Heimat“ (Herkunft: Eingang des Senders „Rügenradio in Glowe auf Rügen“)

„So wie wir heute arbeiten, werden wir morgen leben!“ (Lösung zur Erhöhung der Arbeitsproduktivität Anfang der Fünfziger Jahre)

„Meine Hand für mein Produkt!“ (Gedacht zur Steigerung der nicht selten geringen Arbeitsmotivation)

„Ich leiste was. Ich leiste mir was.“ (ähnlicher Hintergrund)

„Arbeitszeit ist Leistungszeit!“ (ähnlicher Hintergrund)

„Es lebe die sozialistische Deutsche Demokratische Republik!“ (zum 7. Oktober)

Feststehende Redewendungen⁷

Studium der Dokumente / der Klassiker

die Texte von K. Marx, F. Engels und W.I. Lenin lesen; Verlautbarungen der SED (z. B. Parteitage-reden bzw. -dokumente) hören und/oder lesen

ein klarer Klassenstandpunkt

aktive Parteinahme für die SED und ihre Weltanschauung bis hin zur Selbstmotivation zu propagandistischer Tätigkeit

Ehrendienst in der NVA

Wehrdienst (Dauer des Grundwehrdienstes: 18 Monate) im Sinne der Wehrpflicht

⁷ Vgl. auch:

<http://de.wikipedia.org/wiki/DDR-Sprache>
(aufgerufen am 20. 01. 2005).

der neue Mensch

ein von den Zwängen und Deformationen „kapitalistischer Ausbeuterverhältnisse befreiter Mensch, der sich seinen natürlichen Anlagen gemäß ungehindert und *den sozialistischen Idealen* folgend, entfalten“ kann

einen Urlaubsplatz bekommen

Zuteilung einer Ferienunterkunft in einem Ferienheim des „Freien Deutschen Gewerkschaftsbundes“ bzw. eines *Betriebsferienplatzes*

gute Genossen

überzeugte Parteimitglieder, die den Vorgaben der SED immer folgten, selbst wenn sie unter ihnen leiden mussten⁸

die führende Rolle der Partei der Arbeiterklasse

Führungsanspruch der SED, der auch in der DDR-Verfassung (Art. 1) verankert war

historische Mission der Arbeiterklasse

Diese bestand in der revolutionären Veränderung der Gesellschaft hin zum Sozialismus/ Kommunismus.

real existierender Sozialismus

feste Redewendung zur Beschreibung des Entwicklungsstandes des Sozialismus in der DDR (Vorstufe zum Kommunismus)

„Die Partei, die Partei, die hat immer Recht!

Und, Genossen, es bleibe dabei:

Denn wer kämpft für das Recht,

Der hat immer recht.

Gegen Lüge und Ausbeuterei.“

Kehrreim des Parteiliedes der SED von 1950

wissenschaftliche Weltanschauung der Arbeiterklasse

Weltbild, das sich aus Elementen der Schriften von Karl Marx, Friedrich Engels und Wladimir Iljitsch Lenin zusammensetzte (auch ‚dialektischer und historischer Materialismus‘ genannt)

Partei der Arbeiterklasse,

marxistisch-leninistische Partei,

Partei neuen Typus

nach Lenin eine Partei, die mit der Herausbildung des Imperialismus fähig und willens wurde, die revolutionäre Lehre von der sozialistischen Revolution zu verwirklichen: Kampf gegen Revisionismus und Opportunismus („Was tun?“, „Ein Schritt vorwärts, zwei Schritte zurück“, „Zwei Taktiken der Sozialdemokratie in der demokratischen Revolution“ und „Der linke Radikalismus, die Kinderkrankheit im Kommunismus“). Eine solche Partei „führt nach der Lehre des Marxismus-Leninismus den Klassenkampf der Arbeiterklasse mit dem Ziel, die Herrschaft des Monopolkapitals zu stürzen, den bürgerlichen Staatsapparat zu zerschlagen, die Diktatur des Proletariats zu errichten und den Sozialismus planmäßig zu gestalten“. ⁹ Die Partei ist nach dem Prinzip des *Demokratischen Zentralismus* aufgebaut. „Die Partei ist eine mit der Existenz von Fraktionen unvereinbare Einheit des Willens“. ¹⁰ Die SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands) verstand sich seit ihrer Gründung 1946 als eine solche Partei.

Diplomaten im Trainingsanzug

international erfolgreiche Hochleistungssportler der DDR

Kollektiv der sozialistischen Arbeit

Auszeichnung (Urkunde und Abzeichen, verbunden mit einer Geldprämie) im Wettbewerb der Arbeitskollektive um die besten Arbeitsergebnisse; Bedingungen für den Erwerb dieser Auszeichnung waren – je nach Altersstruktur – u. a. die Mitgliedschaft aller Kollektivmitglieder in der Gewerkschaft (FDGB), Organisation der Deutsch-Sowjetischen Freundschaft (DSF), bei Jugendlichen kam noch die Mitglied aller in der Jugendorganisation (FDJ) hinzu.

Goldene Hausnummer

Auszeichnung für die Gewinner im kommunalen Wettbewerb zwischen Hausgemeinschaften zur eigenständigen Organisation von Reparatur- und Verschönerungsarbeiten an Wohnhäusern und Vorgärten

Hintergrund:

- a) kollektiven Zusammenhalt der Wohngemeinschaften zu fördern
- b) unzureichende Bau- und Grundstückspflegekapazitäten zu kompensieren¹¹



⁸ Vgl. auch die Erzählung von Erich Loest: Gute Genossen, München 2005.

⁹ Wörterbuch der Geschichte. Berlin 1983, L-Z (Bd. 2), S. 693.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Bild-Quelle:

http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Goldene_Hausnummer.jpg (aufgerufen am 20.01.2005).

parteiliches Verhalten

standpunktorientiertes Sprechen und Verhalten, sich am *Klassenstandpunkt der Arbeiterklasse* orientierend; es sollte weltanschauliche *Neutralität* verhindern

sozialistischer Wettbewerb

Wettbewerb von Arbeitskollektiven um die besten Leistungen in ihrem Betrieb

unsere Menschen

Jargon der Parteikader, wenn sie über *ihre* DDR-Bürger sprachen

DDR-Bürger und das offizielle Sprechen

Die Fähigkeit, eigenständige Gedanken in zielgenauer Sprache in öffentlichen Zusammenhängen zu artikulieren, war in der Regel gebunden an entsprechende Aufträge der Entscheidungsträger zur Einhaltung und Festigung politischer Rituale, welche zur Stärkung der Politik der herrschenden Partei beitragen sollten. Diese Sprache beinhaltete vielfach die o. g. Floskeln. Freies Sprechen, das Formulieren eigener Gedanken und Sichtweisen, wurde nicht gefördert, da die Herrschenden in dieser Fähigkeit immer einen Ausgangspunkt von Subversivität vermuteten. So waren Reden (*Diskussionsbeiträge*) in öffentlichen oder halböffentlichen Veranstaltungen (Partei- und Gewerkschafts- sowie Versammlungen der sonstigen *Massenorganisationen*, wie z. B. FDJ, DSF, DFD, GST, DTSB etc.) zumeist vorbereitet und von den *Funktionären* der Partei oder Massenorganisationen zensiert worden. Sie folgten dem offiziellen Stil auch in der Abfolge der Gedanken.

Das Sprechen war stark zweckgebunden. Beliebt war metaphorisches, verallgemeinerndes Reden, das eine apodiktische Haltung annahm. Viele Menschen wünschten sich insbesondere in den 1980er Jahren mehr Diskursivität und Offenheit; wie sich nach 1990 zeigte, hielten sie diese aber, da nie geübt, vielfach gar nicht aus. So entstand bei vielen DDR-Bürgern eine Sehnsucht nach der Überschaubarkeit der DDR-Sprache. Die Alltagssprache wurde sehr verschliffen. Da die politische Elite oftmals eine eher einfältige Ausdrucksweise pflegte, wurde auf korrekte Grammatik und Wortverwendung nicht sonderlich geachtet. So kam es nicht selten zu unpassenden oder uneindeutigen Formulierungen.

Literaturhinweise

Hellmann, Manfred W.: Divergenz und Konvergenz – Sprachlich-kommunikative Folgen der staatlichen Trennung und Vereinigung Deutschlands, in: Eichhoff-Cyrus, Karin M./Hoberg, Mannheim (Duden-Redaktion)/Wiesbaden (GfdS) 2000, S. 247–275. (DUDEN-Reihe „Thema Deutsch“ Bd.1).

Klaus-Peter Möller: Der wahre E. Ein Wörterbuch der DDR-Soldatensprache. Lukas Verlag für Kunst- und Geistesgeschichte, Berlin 2000.

DDR-Sprache in der Lyrik

Folgende Texte zeigen sowohl propagandistische Sprachvorgaben (Kinderlied, Lied) als auch nach 1990 reflektiertes sprachliches Selbstverständnis (Gedicht) auf.

■ Ilse und Hans Naumilkat (Text eines Kinderliedes für die 4. Klasse):

„Auf zum Sozialismus

1.
Fröhlich sein und singen, stolz das blaue Halstuch tragen,
andern Freude bringen, ja, das lieben wir.
Hallo, hört ihr die Fanfaren, hört ihr unsre Lieder? Das sind wir!
Fröhlich sein, und singen, ja, das lieben wir!

2.
Unser Flammenzeichen führt voran auf steilen Wegen.
Thälmann wolln wir gleichen, das geloben wir!
Hallo, hebt die Fahnen höher, denn die helle Zukunft, das sind wir!
Thälmann wolln wir gleichen, das geloben wir!

3.
Auf dem Wege weiter, den uns die Partei gewiesen!
Vorwärts, junge Streiter, vorwärts, Pionier!
Hallo, auf zu guten Taten, denn den Sozialismus bauen wir!
Vorwärts, junge Streiter, vorwärts, Pionier!“

[zitiert nach: Musik. Lehrbuch für Klasse 4, Berlin 1979, S. 25.]

■ Helmut Preißler

„Dies ist mein Land

Dies ist mein Land, meine Liebe
Den Frieden geborene Hoffnung,
weit offen und sicher begrenzt,
vom Westen zum Osten nur Stunden,
ein Tag kaum die Reise vom Süden zum Norden
so klein ist die Land.

[...]

Mein Land ist Aufbruch vor allem,
ist überwundenes Gestern,
ein Anderswerden, ein Ziel,
ist Forderung mehr als Erfüllung,
ist Sein, das mir niemals genügt,
ist Werden, dem ich mich verpflichte.
[...]"

[zitiert nach: Helmut Preißler, Sieh das ist unsere Zeit o. O. , o. J.]

■ Im Frühjahr 1990 schrieb der DDR-Schriftsteller Volker Braun folgendes Gedicht:

„*Das Eigentum*

Da bin ich noch; mein Land geht in den Westen.
KRIEG DEN HÜTTEN FRIEDE DEN PALÄSTEN.
Ich selber habe ihm den Tritt versetzt.
Es wirft sich weg und seine magre Zierde.
Dem Winter folgt der Sommer der Begierde.
Und ich kann *bleiben wo der Pfeffer* wächst.
Und unverständlich wird mein ganzer Text.
Was ich niemals besaß, wird mir entrissen.
Was ich nicht lebte, werd ich ewig missen.
Die Hoffnung lag im Weg wie eine Falle.
Mein Eigentum, jetzt habt ihrs auf der Krallen.
Wann sag ich wieder *mein* und meine alle."

[zitiert nach: Von einem Land und vom andern. Gedichte zur deutschen Wende 1989/1990, hg. von Karl Otto Conrady, Frankfurt am Main 1993, S. 51]

Hager, Kurt: Gesetzmäßigkeiten unserer Epoche – Triebkräfte und Werte des Sozialismus. Rede, gehalten auf der Gesellschaftswissenschaftlichen Konferenz des ZK der SED am 15. und 16. Dezember 1983 in Berlin. Berlin 1983, S. 9.
Loest, Erich: Gute Genossen, München 2005.
Musik. Lehrbuch für Klasse 4, Berlin 1979, S. 25.
Preißler, Helmut: Sieh das ist unsere Zeit o. O., o. J.
Von einem Land und vom andern. Gedichte zur deutschen Wende 1989/1990, hg. von Karl Otto Conrady, Frankfurt am Main 1993, S. 51.
Wörterbuch der Geschichte. Berlin 1983, L-Z (Bd. 2), S. 693.
<http://de.wikipedia.org/wiki/DDR-Sprache> (aufgerufen am 20. 01. 2005).
http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Goldene_Hausnummer.jpg (aufgerufen am 20. 01. 2005).

Literatur

Zur Quellsprache: Begriffe der DDR-Landwirtschaft

■ Benutzen Sie die Begriffliste kursorisch.

Genossenschaften	siehe LPG
LPG	<p>Abk. für „Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft“</p> <p>„LPG, ein sozialistischer landwirtschaftlicher Großbetrieb auf der Grundlage, der durch freiwilligen Zusammenschluß von werktätigen Bauern und Bäuerinnen, Landarbeitern, werktätigen Gärtnern [...] Landhandwerkern und anderen Bürgern zum Zwecke der sozialistischen landwirtschaftlichen Großproduktion entsteht. Die Len. P.en organisieren sich auf der Grundlage der gemeinsamen Arbeit gleichberechtigter Mitglieder. [...] Der freiwillige Zusammenschluß [...] führt zur Überwindung der überlebten, zersplitterten bäuerlichen Produktion, schafft die Voraussetzungen für den Einsatz moderner Technik [...] sowie zur Schaffung sozialistischer Lebensbedingungen auf dem Dorfe.“</p> <p>Es gab drei Typen von LPGen:</p> <p>Typ I: Die Bauern schlossen nur ihren Boden zusammen und bewirtschafteten diesen gemeinsam. Die Viehwirtschaft blieb privat.</p> <p>Typ II: Die Bauern schlossen in den meisten Fällen Acker- und Grünland zur gemeinsamen Bewirtschaftung zusammen.</p> <p>Typ III: Genossenschaftlicher Zusammenschluss aller Produktionsmittel</p> <p>Quelle: Brockhaus. ABC der Landwirtschaft, S. 1579 ff.</p>
MAS/MTS	<p>Abk. für „Maschinenausleihstation“, „Maschinen-Traktoren-Station“</p> <p>„[...] haben die Aufgabe, als Stützpunkte der Arbeiterklasse durch ständige politische Aufklärung und durch die unmittelbare ökonomische Hilfe das Bündnis der Arbeiterklasse mit den Bauern zu festigen und den LPG Typ I, Traktoren, moderne Landmaschinen und Geräte [...] gegen Vergütung der tariflich festgelegten Gebühren zur Verfügung zu stellen. [...] Zusammenarbeit MTS-LPG. Die gesetzliche Grundlage der Zusammenarbeit zwischen MTS und LPG bildet der Jahresarbeitsvertrag, der auf dem Jahresproduktionsplan der LPG aufbaut.“</p> <p>Ende 1961 gab es 600 MTS in der DDR.</p> <p>Quelle: Brockhaus. ABC der Landwirtschaft, S. 893ff.</p>
VdgB	<p>Abk. für „Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe“</p> <p>„[...] demokratische Massenorganisation der Genossenschaftsbauern, -bäuerinnen und Gärtner der DDR. [...]“</p> <p>Von einer oder mehreren Ortsvereinigungen der VdgB wird zur Durchführung der wirtschaftlichen Aufgaben eine → Bäuerliche Handelsgenossenschaft [...] gebildet. Bestandteile der VdgB sind auch die → Molkereigenossenschaft, → Winzergenossenschaften, → Meliorationsgenossenschaften. Der VdgB tritt für die ständige Stärkung der volkdemokratischen Ordnung und den Sieg des Sozialismus in der DDR ein.“</p> <p>Quelle: Brockhaus. ABC der Landwirtschaft, S. 1442f.</p>
Neubauern	<p>„Die durch die VO über die Bodenreform im Jahre 1945 mit Land, totem und lebendigem Inventar ausgestatteten ehemaligen landlosen Bauern, Landarbeiter, kleinen Pächter und Umsiedler im Gebiet der DDR. [...] Zum Aufbau und zur Festigung ihrer Wirtschaften erhielten die N. bedeutende Vergünstigungen, so z. B. billige Kredite für den Ankauf von Saatgut und Düngemitteln [...]“</p> <p>Es erhielten 119.121 landlose Bauern und Landarbeiter durchschnittlich 7,8 ha Land. 91.153 Umsiedler erhielten durchschnittlich 8,4 ha Land</p> <p>Quelle: Brockhaus. ABC der Landwirtschaft, S. 977f.</p>
Neubauernland/Umsiedlerland	<p>Begründung: Aufruf KPD 1945</p> <p>Durchführung</p> <p>Nutznieser</p> <p>Folgen</p> <p>Das Neubauern-/Umsiedlerland wurde geschaffen aus allen 1945 in privatem Besitz befindlichen land- und forstwirtschaftlichen Nutzungsflächen auf dem Gebiet der Sowjet-</p>

schen Besatzungszone (SBZ) mit einer Größe über 100 ha. Das so genannte Großgrundbesitzerland wurde entschädigungslos enteignet und an landlose Bauern, Kleinstbauern und Umsiedler aus den ehemals zum Deutschen Reich gehörenden Ostgebieten auf der Grundlage der → *Bodenreform* von 1945 verteilt. Dabei entstanden Betriebsgrößen des Bodens von ca. 8 ha.

Diese Maßnahme basierte auf der im Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945 artikulierten politischen Strategie, den ostelbischen Großgrundbesitzern, Kriegsverbrechern und Funktionsträgern des NS-Regimes die ökonomische Machtbasis zu entziehen und gleichzeitig die Grundlagen für eine ausbeutungsfreie Produktionsweise in der Landwirtschaft zu schaffen.

Dieses Land wurde in der Folge – nach sowjetischem Vorbild – in sozialistische Produktionsformen überführt (LPG).

Quelle: Benser, Günter: Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945. Historische Illustrierte Hefte 19, Berlin 1980.

Auszeichnungen „in der DDR für hervorragende Leistungen beim sozialistischen Aufbau und bei der politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Entwicklung des Staates und für besondere Verdienste um die Entwicklung auf dem Gebiet der Landwirtschaft und Technik sowie im Kampf um den Schutz der sozialistischen Ordnung und des Volkseigentums durch Staatsorgane verliehene Orden, Medaillen, Abzeichen, Ehrentitel.“

Quelle: Benser, Günter: Aufruf der KPD vom 11. Juni 1945. S. 92.

Vaterländischer Verdienstorden / Hervorragende Genossenschaftsbäuerin

Das „oberste staatliche Machtorgan der DDR, das von der wahlberechtigten Bevölkerung auf die Dauer von fünf Jahren gewählt wird. Die V. verkörpert die politische Macht, die unter Führung der marxistisch-leninistischen Partei von der Arbeiterklasse im Bündnis mit den Genossenschaftsbauern, der Intelligenz und den anderen werktätigen Schichten ausgeübt wird. In der V. sind alle politischen Kräfte des Volkes zur gemeinsamen Ausübung der Staatsmacht konzentriert. [...] Durch die V. wird die einheitliche staatliche Leitung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft als Ganzes gewährleistet. [...] Sie stützt sich auf die Nationale Front der DDR, in der unter Führung der SED die Parteien und Massenorganisationen bei der Gestaltung der sozialistischen Gegenwart und Zukunft zusammenwirken.“

Quelle: Kleines politisches Wörterbuch, Berlin: Dietz-Verlag 1983, S. 1023 f.

Volkskammer

Abk. für „Demokratischer Frauenbund Deutschlands“

„einheitliche sozialistische Frauenorganisation der DDR; am 8. 3. 1947 gegründet; vereinigt Frauen aller Bevölkerungskreise, die sich für die Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR einsetzen und damit der Sicherung des Friedens dienen [...] Der DFD verkörpert die besten Traditionen der fortschrittlichen deutschen Frauenbewegung. Er hat einen wesentlichen Anteil daran, dass die Gleichberechtigung der Frau in der DDR verwirklicht ist.“

Quelle: Kleines politisches Wörterbuch, Berlin: Dietz-Verlag 1983, S. 170 f.

DFD

„Ihren politisch wirksamen Ausdruck findet die Bündnispolitik der SED in der engen Zusammenarbeit der Parteien und Massenorganisationen im Demokratischen Block und in der N. F. sowie in anderen gesellschaftlichen Bereichen. [...] Die in der N. F. vereinten Parteien und Massenorganisationen anerkennen die objektive Gesetzmäßigkeit der führenden Rolle der Arbeiterklasse und ihrer marxistisch-leninistischen Partei bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und somit zur Schaffung der grundlegenden Voraussetzungen für den allmählichen Übergang zum Kommunismus.“

Quelle: Kleines politisches Wörterbuch, Berlin: Dietz-Verlag 1983, S. 644 ff.

Nationale Front der DDR

NSW= Abkürzung für Nichtsozialistisches Wirtschaftsgebiet

- Eines der höchsten Privilegien innerhalb der DDR bedeutet zeitweiliger dauerhafte Erlaubnis zu Reisen ins westliche Ausland.
- Es handelte sich in aller Regel um berufliche Angelegenheiten, also um Reisen im Auftrag eines Betriebes, einer wissenschaftlichen oder sonstigen staatlichen Einrichtung. Private Reisen zu Verwandten ins westliche Ausland fielen nicht unter diese Bezeichnung.
- Die Reisekader stellten nur einen verschwindend geringen Teil der Bevölkerung dar. Es gab – wie bei vielen staatlichen Entscheidungen – nur „informelle“ Voraussetzungen für den Erwerb des Reisekaderstatus: Es musste ein Bedarf vorliegen. Der Betrieb, die Hochschule bzw. das Institut musste eine konkrete Aufgabenstellung haben, die eine Westreistätigkeit erforderte. Der Kandidat musste „zuverlässig“ sein.
- Künftige Reisekader mussten ihre „politisch-ideologische Zuverlässigkeit“, möglichst einen „festen Klassenstandpunkt“ an den Tag gelegt haben. Mindestvoraussetzung war die Einschätzung der Vorgesetzten, dass der Kandidat nach erfülltem Auftrag auch wieder in die DDR zurückkehrte.

Quelle: www.ddr-wissen.de/wiki/ddr.pl.Reisekader

NSW-Reisekader

BHG „Bäuerliche Handelsgenossenschaft abg. BHG, eine bedeutende wirtschaftliche Einrichtung der → Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe (VdgB).
 Die BHG ist eine Universal-Genossenschaft. Ihre Aufgabe ist es, durch ihre Tätigkeit zur Stärkung und Festigung der LPG und GPG¹ beizutragen; den genossenschaftlichen Handel mit landwirtschaftlichen Produktionsmitteln und Produktionshilfsmitteln und anderen Waren des bäuerlichen und gärtnerischen Bedarfs zu organisieren; die LPG mit ihrem Transportraum und ihren Ladeeinrichtungen zu unterstützen; Anlagen zur Förderung der landwirtschaftlichen Produktion, zur Erleichterung der Arbeit und zur Steigerung der Arbeitsproduktivität einzurichten, zu unterhalten und sie zu Einrichtungen der LPG zu entwickeln, z. B. Grünfüttertrocknungsanlagen, Futtermischbetriebe, Waschanlagen. Gleichzeitig fungiert die BHG als Geld- und Kreditinstitut auf dem Dorf.
 Das höchste Organ der BHG ist die *Generalversammlung*. Sie wählt den *Vorstand* und die *Revisionskommission*. Der Vorstand bestellt den *Leiter* der Genossenschaft, der vom Kreisvorstand der VdgB bestätigt werden muß. Die Ausbildung von Mitarbeitern erfolgt auf Lehrgängen an der Zentralschule der VdgB in Teutschenthal bei Halle.
 In der DDR gab es 1960 insgesamt 1542 BHG mit 583 264 Mitgliedern.“
 Quelle: Brockhaus. ABC der Landwirtschaft, S. 100

Bodenreform *allgemein:* alle Bemühungen um eine Reform des bestehenden Bodenrechtes, z. T. auch als Bodenbesitzreform bezeichnet.
 Alle Bemühungen um eine B. in kapitalistischen Ländern haben an das Prinzip des privaten Großgrundeigentums nicht gerührt. So konnten auf Grund der verschiedenen Siedlungsbewegungen (innere Kolonisation ab 1886 bis zum Reichssiedlungsgesetz 1919) in ganz Deutschland nur 124 000 Siedler- und Bauernstellen geschaffen werden.
 Bereits Marx und Engels bezeichneten aber die Aufteilung des Großgrundbesitzers an Landarbeiter und werktätige Bauern als eine geschichtliche Notwendigkeit. Unter der Führung Lenins beschloss der II. Allrussische Sowjetkongress das „Dekret über den Grund und Boden“, welches das Privateigentum am Grund und Boden in der Sowjetunion abschaffte. Die später folgende Kollektivierung vollendete die sozialistische Umgestaltung der Landwirtschaft.
 In Deutschland brachte die auf der Grundlage des Potsdamer Abkommens in der damaligen Sowjetischen Besatzungszone im Jahre 1945 vollzogene demokratische B. grundlegende Veränderungen: Entsprechend dem Beschluss der antifaschistisch-demokratischen Parteien erließen die Länderregierungen und Provinzialbehörden in der Zeit vom 3. bis 10. September 1945 Gesetze und Verordnungen über die Durchführung der demokratischen B. Danach wurde der Grundbesitz (mit allen darauf befindlichen Gebäuden, lebendem und totem Inventar) der Kriegsverbrecher und Kriegsschuldigen und der aktiven Vertreter des Nationalsozialismus unabhängig von der Größe sowie der gesamte Großgrundbesitz über 100 ha. Entschädigungslos enteignet (außer dem Grundbesitz der Forschungsanstalten, der landwirtschaftlichen Genossenschaften, Schulen, Kirchen und Klöster).
 ...
 Durch die demokratische B. wurde in bedeutendem Maße die ökonomische und soziale Struktur der Landwirtschaft im Gebiet der DDR verändert.
 Eine demokratische B. im oben dargelegten Sinn gab es in den drei westlichen Besatzungszonen nicht. In Anlehnung an das Siedlungsgesetz der Weimarer Republik wurden 1946 und in den folgenden Jahren Siedlungsgesetze in einigen westlichen Ländern verabschiedet.“
 Quelle: Brockhaus. ABC der Landwirtschaft, S. 184

Kollektivwirtschaft, → Kolchos Kolchos (russ. Kurzwort für Kollektivwirtschaft) ... Ein genossenschaftlicher, sozialistischer, landwirtschaftlicher Großbetrieb in der Sowjetunion, entstanden durch freiwilligen Zusammenschluss einzelner bäuerlicher Betriebe. Die Bewirtschaftung des K. erfolgt auf der Grundlage des gesellschaftlichen Eigentums an den Produktionsmitteln in kollektiver Arbeit der Kolchosmitglieder. Während das Hauptproduktionsmittel Boden staatlich-sozialistisches Eigentum ist, sind, mit wenigen Ausnahmen, alle übrigen Produktionsmittel kollektiv- oder interkollektiv-wirtschaftliches Eigentum.
 Quelle: Brockhaus. ABC der Landwirtschaft, S. 736

Kampagne (franz., eigentlich „Feld, Feldzug“), ein Arbeitsabschnitt in der Feldwirtschaft, bei dem kurzfristig ein besonders hoher Arbeitsanfall bewältigt werden muss.
 Quelle: Brockhaus. ABC der Landwirtschaft, S. 663

¹ GPG: Gärtnerische Produktionsgenossenschaft

Exkurs zur zeitgeschichtlichen Einordnung: „Lebenslinien in der DDR“ – eine Herausforderung nicht nur für den Geschichtsunterricht

Dem in der DDR gelebten Leben auf die Spur zu kommen, ist eine schwierige mentalitäts- und erfahrungsgeschichtliche Herausforderung. Der sie annehmende Historiker bewegt sich in einem äußerst regen geschichtskulturellen Umfeld, das nicht nur von der permanenten und kritischen Zeugenschaft der Beteiligten geprägt wird – ein Umstand, dem mehr oder weniger alle zeithistorischen Themen ausgesetzt sind –, sondern auch eine vielschichtige Inanspruchnahme, wenn nicht sogar Instrumentalisierung durch Politik, Rechtswesen und Kultur, einschließt.

Die bislang geleistete Erforschung gesellschaftlicher Strukturen in der DDR hat – man denke nur an die Aufarbeitung der Geschichte des Ministeriums für Staatssicherheit – weit reichende Erkenntnisse über das Funktionieren ihres diktatorischen Machtapparats, aber auch über die weltanschaulichen Grundlagen und Traditionslinien des sozialistischen Gesellschafts- und Staatsmodells erbracht, sich mithin auf die strukturgeschichtlichen Aspekte sowie auf die Haupt- und Staatsaktionen konzentriert. Allerdings scheint es bislang nur unzureichend gelungen, die Konsequenzen dieser Strukturen für das alltägliche Leben der Menschen innerhalb dieses Systems mit einem gewissen Anspruch auf Allgemeingültigkeit zu beurteilen. Dabei epochen- und kontextorientiert vorzugehen, d. h. beispielsweise die 1950er von den 1980er Jahren, die ländliche von der städtischen Situation, das Leben des Arbeiters von dem des Ingenieurs zu unterscheiden, ist nicht in der Weise gelungen, dass man heute schon davon sprechen könnte, über wirklich fundiert aufgearbeitete Wissensbestände zu verfügen. Davon zeugen nicht zuletzt die im Frühjahr 2009 geführten Debatten um den Umgang mit der DDR-Vergangenheit im Bundestag.

Das (alltägliche) Leben des von den DDR-Verhältnissen geprägten Menschen ist noch nicht in einem Standardwerk beschrieben worden. Zu diesem nicht befriedigenden Zustand hat ohne Zweifel die zwischen allen politikwissenschaftlichen Kategorisierungen der DDR als *Unrechts-* oder *Unterdrückungsstaat* liegende Charakteristik des DDR-Gesellschaftssystems beigetragen: Die DDR versprach zwar, uralte Menschheitsutopien zu verwirklichen, organisierte in Wahrheit aber ein kleinbürgerliches Alltagsleben. Sie forderte die Vergesellschaftung der Volkswirtschaft und trotzdem duldete sie vielfältige Formen privaten Wirtschaftens. Sie versprach, die Menschen von den Bedrückungen der Untertanengesellschaft zu befreien, und wünschte doch nichts sehnlicher als funktionierende *Untertanen*, damit die Diktatur aufrechterhalten und zugleich der Zwangscharakter des sozialistischen Staates so gut wie möglich verborgen werden konnte.

Die DDR war eine Diktatur mit Konjunkturen und Widersprüchen. Im Rückgriff auf Lenin gab sie sich selbst diese Bezeichnung: Diktatur des Proletariats. Die Mehrheit, worunter sie die *Arbeiterklasse* und *die mit ihr verbündeten Werktätigen aller Klassen und Schichten* verstand, sei berechtigt, über die Minderheit, also beispielsweise die Gegner des Sozialismus oder die Besitzer an privaten Produktionsmitteln, zu herrschen.

Die Halbherzigkeiten und Widersprüche, die mitunter nahezu schizophren anmutenden Diskrepanzen zwischen Propaganda und Lebenswirklichkeit, forderten von den Machthabern einen Preis, den sie in der Hoffnung zahlten, die Menschen still und gefügig halten zu können. Dieser Preis bestand in der Gewähr von Nischen, im Wegsehen bei offenbar werdenden Schwächen und Missständen, ebenso in der Duldung von Mittelmaß und Egoismus.

In ihrer Verfallsphase war die DDR ein statisches Land. Sie bot ihrer Bevölkerung nur wenige Handlungsanreize und musste daher – wohl oder übel – einen Phantasiefreiraum belassen, der den Menschen den Rückzug in die Innerlichkeit geradezu aufnötigte. Die ideologisch beeinflusste, nur noch selektive Wahrnehmung der Welt war für viele Bürger Schutz, aber auch Weg zu einem spezifischen *DDR-Glück*. Dieses bestand jedoch gerade nicht in der Erfüllung realer Wünsche und Ziele, in der Beseitigung gesellschaftlicher Missstände, sondern in der Amalgamierung des Negativen, und eigentlich Abgelehnten, in den sich von diesem abgrenzenden oder an ihm entstehenden Träumen.

Der Schriftsteller Ingo Schulze beschreibt dieses Phänomen fünfzehn Jahre nach der deutschen Einheit. Während einer Zugfahrt durch seine Heimatstadt Dresden kam ihm beim Blick aus dem Abteufenster auf die Dresdner Vororte Reick und Prohlis ein merkwürdiger Verdacht:

„War nicht gerade das, wovon man sich früher hatte distanzieren, was man hatte ignorieren wollen, war es nicht gerade das, was einen geprägt hat, was zu einem gehört,

was das eigene Denken ausmacht? Die Startrampe für die Träume, die einen aus der Gegenwart DDR hatte katapultieren sollen, war die nicht längst mit dem Traum verbunden und nolens volens dazugehörig? Und ist es nicht gerade das, wofür man sich heute offiziell schämt, was man am liebsten ungeschehen machen und abreißen will?“¹

Hier zeigt sich ein Stück Begründung für die von den DDR-Bürgern gestalteten, vergleichsweise langen Stabilitätsphasen: Freiheit und Unfreiheit, Fortschritt und Rückschritt, Aufopferung und Feigheit gingen in diesem Land an nicht wenigen Stellen zusammen. Sie schufen demjenigen ein kleines *menschlich – allzu menschliches* Paradies, der Gefallen daran finden konnte, im Ungefährn zu leben, sich die Hintertür (potentieller) Unehrlichkeit, des schnellen Seitenwechsels offen zu lassen, der nicht grundsätzlich anzuecken gedachte, der heute im Begriff war, sich aufzulehnen, um morgen zu Kreuze zu kriechen. Nachdem die turbulenten Gründungsjahre der DDR mit ihren tiefgreifenden gesellschaftlichen Umgestaltungen zu Ende waren und die bewachte Grenze das Land nach innen stabilisiert hatte, setzte ein Status-quo-Denken ein, das die Grundlage für ein stilles Überkommen der ostdeutschen Menschen mit ihren Machthabern bildete und in dem das Prinzip *Wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht nass!* als gegenseitige Kommunikationsgrundlage diente. Auf diese Weise ließ sich etwa das offizielle Fortschrittspathos, das seine Wirkung auf die Menschen nicht verfehlte, mit jener alltäglichen Unehrlichkeit verbinden, die in den berühmt-berüchtigten Geschäften *unter der Ladentheke*, ihren sichtbarsten, aber keineswegs einzigen Ausdruck fand. Man lebte im „Dazwischen“, wie Schulze es formuliert:

„Das mag nach glücklicher oder zumindest erfüllter Gegenwart klingen. Und vielleicht war sie es ja auch. Aber so hat es sich damals nicht angefühlt. Wir lebten in einem merkwürdigen Provisorium, einem Dazwischen, gerade weil der status quo wie für die Ewigkeit gemacht schien. [...] Wir lebten zwischen dem Nicht-mehr und dem Noch-nicht-dort. Wenn man das Hier und Jetzt nicht ignorierte, so versuchte man sich doch von ihm abzusetzen, aus dem vorgegebenen Ja/Nein auszusteigen und die Fühler in die Welt zu strecken.“²

Die für die Unterrichtssequenz ausgewählten *Lebenslinien* zeigen die Entwicklung der Werte- und Handlungsmuster von Menschen, die zunächst in der sowjetisch besetzten Zone auf die Doppelstrategie der Bodenreform hereingefallen waren, weil sie an das ihnen urkundlich übergebene Versprechen glaubten, *persönlich vererbbares Eigentum* zu erhalten, und, wenn sie sich entschieden hatten, im Osten Deutschlands zu bleiben, schließlich lernen mussten, sich in diesem System einzurichten. Die Widersprüchlichkeiten und Heimlichkeiten, irrationalen Abschottungen, Unterwerfungsgesten und auch die Versuche, Menschen wirklich dann einmal beim Wort zu nehmen, zeigen sich in den Schul- und Arbeitszeugnissen genauso wie in Reiseanträgen und Kaderbeurteilungen. Das Verlassen der DDR wird als Möglichkeit in diesen Quellen trotzdem immer wieder deutlich. Auch dies war ein konstitutives Element des Lebens im Osten Deutschlands.

„Man ignorierte das scheinbar unveränderliche Jetzt und Hier und richtete alles Streben auf die Tradition und zugleich in die Zukunft, die, wie gesagt, räumlich bestimmt wurde, nämlich jenseits der Mauer.“³

1 Schulze, Ingo: Ich war begeisterter Dresdner. Nachtgedanken, in: Mythos Dresden. Eine kulturhistorische Revue, hg. vom Deutschen Hygienemuseum Dresden, Köln/Weimar/Wien 2006, S. 19-27, hier S. 25.

2 Schulze, Dresdner, 2006, S. 24.

3 Schulze, Dresdner, 2006, S. 24.

Zwei Lebenswege: Eine Bäuerin und ein Bauer in der DDR

**Maria Brandt (1905–2002),
wohnhaft in Gröningen
(Magdeburger Börde)**

Kind einer Landarbeiterfamilie
Besuch der Volksschule
Landarbeiterin auf einem Rittergut
1925: Heirat mit dem Schornsteinfeger
Rudolf Brandt (Kommunist)
1928: Mitglied der KPD, Beteiligung an
Lohnstreiks
Herbst 1945: Zuteilung von 6,8 ha Neubauernland
1952: Mitbegründerin der LPG in Gröningen;
erste Frau im Bezirk Magdeburg, die den
Vorsitz einer LPG übernimmt
1954–1958: Volkskammerabgeordnete
der DDR
1956–1970: Vorstandsmitglied der LPG
1958: Vaterländischer Verdienstorden in
Bronze, 1970 in Silber, 1984 in Gold
2002: in Gröningen verstorben, wird
heute noch geehrt als angesehenes Mitglied
des Dorfes

**Helmut Weiß (1923–1972),
wohnhaft bis 1945 in Schlesien,
dann in Gröningen
(Magdeburger Börde),
1958 Flucht in die Bundesrepublik**

Kind einer Landarbeiterfamilie
Besuch der Volksschule
Fleischerlehre
1942–45 Kriegseinsatz
1945 amerikanische Kriegsgefangenschaft
1946 Übersiedlung zu seinen Eltern, die
im Frühjahr 1945 aus Schlesien nach
Gröningen geflohen waren
1946: Arbeit zunächst auf dem Neubauernland
seiner Eltern, Zuteilung von gemeindeeigenem
Land, das als Siedlerland an Bauern verteilt wurde
1949: Heirat mit Hanna Maria Wald
1953: Beginn der Konflikte mit der LPG,
der er nicht beitreten will
1957: Verhaftung und Verurteilung wegen
gegen den Staat gerichteten Äußerungen
1958: Haftentlassung, im selben Jahr
Flucht in die Bundesrepublik
1962: Ehescheidung
1972: in Essen verstorben

Aus den vorliegenden Quellen und Dokumenten zusammengestellt von Stephanie Weiß, Sylvia Mebus und Marcus Ventzke.

Zwei Lebenswege: Eine Bäuerin und ein Bauer in der DDR – Zitate aus den Quellen

- „Der Grundbesitz soll sich in unserer deutschen Heimat auf feste, gesunde und produktive Bauernwirtschaften stützen, die Privateigentum ihres Besitzers sind.“
(aus: Urkunde zur Bodenreform 1946)
- „Ihr Kommunistenschweine steckt alle unter einer Decke. Ihr wollt uns nur verrecken lassen.“
(aus: Begründung zum Gerichtsurteil vom 4. 7. 1957)
- „Der Angeklagte schimpfte und erklärte sinngemäß, dass nur die LPG von oben unterstützt werde, dass man aber die Neubauern verrecken ließe.“
(aus: Begründung zum Gerichtsurteil vom 4. 7. 1957)
- „Wir schaffen mehr, wenn wir unsere Felder gemeinsam bewirtschaften und haben es leichter, wenn das Vieh unter einem Dach betreut wird.“
(aus: Zeitungsartikel über Marie Brandt vom 15. Februar 1985)
- „Die landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften sind demokratische Einrichtungen, die der Festigung unserer Gesellschaftsordnung auf dem Dorfe dienen“
(aus: Begründung zum Gerichtsurteil vom 4. 7. 1957)
- „Das wird ihm nicht schwer fallen (der politischen Führung Aufmerksamkeit [zu] schenken), wenn er sich besser als bisher über das aktuelle politische Geschehen informiert“
(aus: Beurteilung Frank Peter Weiß 1968)
- „... aber vielleicht hast du mit deiner Arbeit ... auch einen Grundstein für das Vertrauen in die Frauen gelegt.“
(aus: Zeitungsartikel über Marie Brandt vom 15. Februar 1985)
- „Hervorragende Genossenschaftsbäuerin“
(aus: Zeitungsartikel über Marie Brandt vom 15. Februar 1985)
- „... du hast alles im Leben erreicht, was du dir in der Jugend erträumtest ... Du hast nichts im Leben auf dich zukommen lassen, du hast das Leben mitbestimmt.“
(aus: Zeitungsartikel über Marie Brandt vom 1985)

Urkunde über Landzuteilung an Bauern im Zuge der Bodenreform von 1946



Quelle: Nachgewiesen ist eine Urkunde, wenn auch eine ganz andere, in: Walter Göbel, Abitur Wissen. Deutschland nach 1945, Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig ¹⁵2005, S. 30.

Urteilsbegründung gegen Helmut Weiß wegen „Boykotthetze“ und „Kriegshetze“ vom 4. Juli 1957

Die Begründung beginnt mit der Darstellung des Lebenslaufes des Angeklagten. Nach einem Absatz erfolgt eine ausführliche Darstellung des Tatherganges:

„Der Angeklagte ist Ende Juli 1953 in die Büroräume der LPG in Gröningen gekommen und hat die Vorsitzende, Zeugin Brandt, aufgefordert, die von ihm gepachtete und noch von der LPG genutzte Scheune schnellstens zu räumen, da er sein Getreide nach der Mahd dort unterzubringen beabsichtige. Die Zeugin erklärte sich bereit und sagte, daß sie aufgrund von Mangel an Arbeitskräften bisher noch nicht dazu gekommen sei, die Scheune zu leeren. Der Angeklagte schimpfte und brachte sinngemäß zum Ausdruck, dass es bedauerlich sei, dass der 17. Juni nicht geklappt habe, denn dann wären alle LPG-Bauern aus Gröningen hinausgetrieben, aber bei einem zweiten 17-ten klappe es besser, dann würden die LPG-Bauern ausgerottet. Die LPG treibe gegen die Einzelbauern Sabotage, der einzelne LPG-Bauer habe jedoch kein Recht. Dem Zeugen Brandt rief er zu, daß alle hier durch sie hinausgeschlagen würden, beim zweiten Tag X¹. Als der Zeuge ihn aufforderte, das Büro zu verlassen, weigerte sich der Angeklagte. Als der Zeuge zum Telefonhörer griff, erklärte der Angeklagte, daß er die VP getrost rufen könne, zu etwas anderem seien sie ja doch nicht fähig. Dem anwesenden Zeugen Schrader erklärte er, daß er es von ihm am wenigsten erwartet habe, daß auch er zu diesen Strolchen gehöre.

Im Hochsommer 1955 erschien der Angeklagte im Büro der MTS² in Gröningen. Er verlangte einen Personenkraftwagen vom Zeugen Ernst. Als dieser ihm erklärte, daß es unmöglich sei und man auf Mähdrescher zu sprechen kam, verlangte er einen für seine Wirtschaft. Es wurde ihm erwidert, daß sich die Mähdrescher im Augenblick bei der LPG im Einsatz befänden. Der Angeklagte schimpfte und erklärte sinngemäß, daß nur die LPG von oben unterstützt werde, daß man aber die Neubauern verrecken ließe. Er äusserte weiter, daß er Ulbricht zerreißen und zertrampeln wolle, wenn er ihm begegne. Ebenso erklärte er, daß Bulganin³ Ansprüche stelle, die das deutsche Volk nicht tragen könne, der solle lieber mehr nach den Westmächten hören. Am allerliebsten wolle er ihm die Eier ausreißen.“

Danach folgen in der Begründung Darstellungen, in denen sich der Angeklagte in der Öffentlichkeit in den verschiedensten Situationen verbal gegen die Kollektivierung und die Staatsmacht stellte. Er bediente sich dabei oft einer sehr derben Sprache und stand teilweise unter Alkoholeinfluss. So äußerte er unter anderem:

„Ihr Kommunistenschweine steckt alle unter einer Decke, Ihr wollt uns nur verrecken lassen. [...] Der Angeklagte läßt sich dahin ein, daß er sich an die Vorfälle unmittelbar nicht erinnern könne, daß er vollständig betrunken gewesen sei. Durch die Zeugen wird diese Einlassung widerlegt. Sie bekunden, daß der Angeklagte alkoholbeeinflusst gewesen ist, daß er aber jeweils sehr sicher und zielstrebig aufgetreten ist. Die Zeugen Brandt sagen aus, daß der Angeklagte die Räumung der Scheune gefordert habe und daß dies tatsächlich der Grund seines Erscheinens gewesen sei. [...] Der Angeklagte lässt sich zu den Vorfällen [...] dahingehend ein, daß er sich wegen Trunkenheit an nichts mehr erinnern vermöge. Durch die Zeugen Ringwelski und Wiemann wird bekundet, daß er sofort dagegen Stellung genommen habe, als die Kollegin Bohnert auf seiner Schlachtgenehmigung „Sollfrei“ vermerkt hatte und daß er forderte, den ordnungsmäßigen

1 Unter dem *Tag X* verstand man zur Zeit des Kalten Krieges denjenigen Tag, an dem die kommunistische Herrschaft in den osteuropäischen Staaten gestürzt werden sollte. Die DDR-Propaganda bezeichnete den Volksaufstand von 1953 als einen von den Westmächten vorbereiteten Umsturzversuch und warf ihnen vor, die Pläne dafür unter der Bezeichnung *Tag X* entwickelt und umgesetzt zu haben.

2 *MTS = Maschinen- und Traktoren-Station*. Es handelt sich um eine Einrichtung, in der

landwirtschaftliche Maschinen und Transporttechnik für die landwirtschaftlichen Betriebe zum Einsatz in den Landwirtschaftsbetrieben zur Verfügung gestellt wurde. Obwohl die Technik offiziell von allen Betrieben, also auch den privatwirtschaftlichen, genutzt werden konnte, bevorzugte man die genossenschaftlichen Betriebe (LPGen).

3 *Nikolai Alexandrowitsch Bulganin* (1895–1975), Ministerpräsident der UdSSR von 1955–1958.

Vermerk „Sollbetrieb“ zu schreiben. Aufgrund dieser gravierenden Aussagen der Zeugen, hat der Senat festgestellt, daß der Angeklagte die ihm zur Last gelegten strafbaren Handlungen nicht im Zustand des Vollrausches und somit der Zurechnungsfähigkeit begangen hat.

Der Senat hat festgestellt, daß der Angeklagte im Sinne der Anklage schuldig ist.

Die Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften und die Maschinen- Traktoren-Stationen sind demokratische Einrichtungen, die der Festigung unserer Gesellschaftsordnung auf dem Dorfe dienen. Mit seinen Äußerungen gegen diese Einrichtungen und gegen die Funktionäre unserer Arbeiter- und Bauern-Macht hat der Angeklagte die Alternative der Boykotttätze gegen demokratische Einrichtungen und Organisationen und mit seiner Propaganda für die Einführung westdeutscher Verhältnisse – von der er weiß, daß sie nur unter Waffengewalt durch die westlichen Machthaber erfolgen soll, – hat der Angeklagte objektiv und subjektiv die Alternative der Kriegshetze des Art. 6 Abs. 2 der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik erfüllt.

Der Senat bejaht die Voraussetzungen der Anwendung des § 51 Abs. 2 StGB, da die Fähigkeit des Angeklagten das Unerlaubte der Tat einzusehen oder nach dieser Einsicht zu handeln zur Zeit der Tat wegen einer Bewusstseinsstörung – hervorgerufen durch den Genuß von Alkohol – erheblich vermindert gewesen ist. Die Strafe nach den Vorschriften über die Bestrafung des Versuchs zu mildern, lehnt der Senat jedoch ab.“

Es folgt eine Darstellung der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse in „unserer Republik“, in der die „Rolle der Arbeiter und werktätigen Bauern“ hervorgehoben wird. Die Begründung für das Fehlverhalten des Angeklagten wird aus seiner Vergangenheit heraus formuliert:

„Der Angeklagte selbst ist ein treffendes Beispiel für den Unterschied der politischen Systeme. Er hat als Zehnjähriger bei dem Arbeitgeber seines Vaters, einem Großgrundbesitzer, mitarbeiten müssen, um dazu beizutragen, die Familie zu ernähren, da es beiden Elternteilen nicht möglich gewesen ist, die sechsköpfige Familie auskömmlich zu unterhalten. Seine Geschwister haben als sie das Alter erreicht hatten, ebenfalls arbeiten müssen, um eine auskömmliche Existenz zu sichern. Der Angeklagte hat nach 1945 als Kind eines Landarbeiters durch die Bodenreform eine eigene Bauernwirtschaft bekommen. Von unserem Arbeiter- und Bauern-Staate sind ihm zinslos umfangreiche Kredite zum Auf- und Ausbau seiner Landwirtschaft zur Verfügung gestellt. Für seine Erzeugnisse hat es niemals Absatzschwierigkeiten gegeben. Er hat sehr gute Preise für seine Produkte erzielt. Er weiß, daß westdeutsche Bauern, die Höfe gleicher Größe bewirtschaften, einen schweren Existenzkampf führen müssen, da aus den Agrarländern des Westens sehr viel landwirtschaftliche Produkte eingeführt werden, die billiger auf den Markt kommen, und dadurch es den westdeutschen Bauern kaum möglich gemacht wird, ihre Erzeugnisse abzusetzen. Dieser Import an landwirtschaftlichen Produkten ist eine Folge der Politik der Bonner Regierung, die sich durch ihre Verträge und Pakte in eine Abhängigkeit der westlichen Imperialisten gebracht hat. Den Junkern und Großgrundbesitzern in Westdeutschland wird dabei von der Regierung in jeder Weise geholfen, da ja die Regierungsmitglieder aus der Ausbeuterklasse stammen. Unsere Regierungsmitglieder entstammen der Klasse der Werktätigen und vertreten deren Interessen. Der Angeklagte weiß dies, er hat aber vergessen, daß er selbst aus einer Landarbeiterfamilie stammt. Aufgrund der Größe seines Hofes und eines gewissen Wohlstandes zählt er sich zu den Menschen, die sich für verpflichtet halten, die politischen Interessen der westlichen Machthaber zu vertreten. Er macht sich zum Handlanger der Monopolisten und unterstützt deren Bestrebungen, die sich samt und sonders gegen den Bestand unserer Gesellschaftsordnung richten. [...]

Der Angeklagte ist klug genug seine politische Einstellung nicht zu offenbaren. Seine tatsächliche Auffassung zeigt sich jedoch, wenn er alkoholbeeinflusst ist. Der Grad der Gesellschaftsgefährlichkeit seiner hetzerischen Äußerungen ist nicht unbeachtlich, denn in einer derart kleinen Stadt, wie Gröningen ist, wirken solche Handlungen leicht beeinflussend. Ein derartiges Verhalten stärkt die Feinde unseres Staates. [...]

Der Angeklagte ist kein ausgesprochener Feind unserer Gesellschaftsordnung. Er ist durch die imperialistischen Hetzen beeinflusst und hat sich diese zu eigen gemacht. Es darf erwartet werden, daß er durch unsern fortschrittlichen Strafvollzug umerzogen wird. Die Strafe ist nach ihrer Höhe für diesen Umerziehungsprozeß ausreichend, da der Angeklagte bereits das Verwerfliche seines strafbaren Handelns erkannt hat. Sie entspricht dem Umfang des Verbrechens.“

[Unterzeichnet wurde die Begründung durch drei Personen: Richter, Werner, Koppe]

Quelle: Privataarchiv Weiß (Dresden). Diese Abschrift der Urteilsbegründung wurde in der Rechtschreibung des Originaltextes am 12. Mai 2005 von Stephanie Weiß angefertigt.

Lebensdaten und Zäsuren des Helmut Weiß'

Geburtsort und Abstammung:

- geboren 18.03.1923 in Kotzenau (Niederschlesien) als ältestes von vier Kindern
- Vater: Valentin Weiß, Gutsarbeiter
- Mutter: Lydia Weiß, Hausfrau

Schulbesuch, Berufsausbildung und Kriegsdienst:

- Besuch der Volksschule
- drei Jahre Fleischerlehre
- zwei Jahre Geselle in einer Fleischerei
- Einberufung zum Kriegsdienst im Zweiten Weltkrieg 1942: Einsatz als Angehöriger einer Nachrichteneinheit der Deutschen Wehrmacht in der Sowjetunion
- 1943 verwundet, nachfolgend 11 Monate Aufenthalte in verschiedenen Lazaretten, danach wieder Einsatz in einer Nachrichteneinheit
- amerikanische Kriegsgefangenschaft nach dem Einsatz an der Westfront, Entlassung aus der Gefangenschaft nach sieben Wochen

Ansiedlung in Gröningen (Magdeburger Börde) und Familiengründung:

- Reise zu seiner inzwischen aus Niederschlesien geflüchteten Familie nach Gröningen im Frühjahr 1946
- Arbeit zunächst in der Neubauernwirtschaft seiner Eltern
- Übernahme einer Siedlerstelle im Herbst 1946, die er auf 11 ha vergrößerte: Viehbestand von zwei Pferden, sechs Rindern, 40 Schweinen und Kleinvieh
- Nebeneinkommen durch Hausschlachtungen bei anderen Bauern
- Heirat mit Hanna Maria Wald am 17. Dezember 1949
- Geburt des Sohnes Frank-Peter am 3. März 1951

Konflikte mit der der örtlichen LPG und der DDR-Staatsmacht:

- Auseinandersetzungen mit LPG-Verantwortlichen wegen Benachteiligung als privater Einzelbauer in den Jahren 1953, 1955 und 1956, die ihm später als „Boykott- und Kriegshetze“ ausgelegt werden (siehe Urteilsbegründung in **M 4**)
- Verhaftung und Untersuchungshaft seit dem 29. März 1957
- Gerichtsverhandlung in Magdeburg am 26. Juni 1957
- Urteilsverkündung am 4. Juli 1957
- Haft im Zuchthaus/ Arbeitslager Volkstedt vom 29. März 1957 bis 30. April 1958, halbseitige Gesichtslähmung durch Misshandlungen in der Haft

Leben nach der Haft

- Flucht über Westberlin in die Bundesrepublik Deutschland am 11. November 1958
- Erteilung einer Aufenthaltsgenehmigung für die Bundesrepublik im Zentralen Flüchtlings-Durchgangslager Gießen am 24. November 1958
- Zuweisung des Wohnsitzes im Flüchtlings-Durchgangslager Lübeck- Blankensee
- DDR-Behörden verfügen am 29. Januar 1959 die „Übergabe der Wirtschaft des Republikflüchtlings Helmut Weiß an die LPG „Sozialismus“ in Gröningen
- Scheidung von Hanna Weiß, die mit dem gemeinsamen Kind in der DDR geblieben war, im Jahr 1962
- 11. April 1962 Heirat von ‚Trudchen‘ Nowak in Essen
- 21. März 1972 in Essen- Borbeck verstorben

Zusammengestellt aus vorhandenen Unterlagen von Helmut Weiß bzw. Aussagen von Frank- Peter Weiß durch Stephanie Weiß am 14.05.2005. Zu mehreren Lebensabschnitten können keine zuverlässigen Zeitangaben mehr gemacht werden.

Deckblatt der Urteilsbegründung im Verfahren gegen Helmut Weiß



Quelle: Privatarchiv Frank-Peter und Stephanie Weiß (Dresden).

Auszüge aus der Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1949

Präambel Von dem Willen erfüllt, die Freiheit und die Rechte des Menschen zu verbürgen, das Gemeinschafts- und Wirtschaftsleben in sozialer Gerechtigkeit zu gestalten, dem gesellschaftlichen Fortschritt zu dienen, die Freundschaft mit anderen Völkern zu fördern und den Frieden zu sichern, hat sich das deutsche Volk diese Verfassung gegeben. [...]

B. Inhalt und Grenzen der Staatsgewalt I. Rechte des Bürgers

ARTIKEL 6

- (1) Alle Bürger sind vor dem Gesetz gleichberechtigt.
- (2) Boykotthetze gegen demokratische Einrichtungen und Organisationen, Mordhetze gegen demokratische Politiker, Bekundung von Glaubens-, Rassen-, Völkerhaß, militaristische Propaganda sowie Kriegshetze und alle sonstigen Handlungen, die sich gegen die Gleichberechtigung richten, sind Verbrechen im Sinne des Strafgesetzbuches. Ausübung demokratischer Rechte im Sinne der Verfassung ist keine Boykotthetze.
- (3) Wer wegen Begehung dieser Verbrechen bestraft ist, kann weder im öffentlichen Dienst noch in leitenden Stellen im wirtschaftlichen und kulturellen Leben tätig sein. Er verliert das Recht zu wählen und gewählt zu werden.

ARTIKEL 7

- (1) Mann und Frau sind gleichberechtigt.
- (2) Alle Gesetze und Bestimmungen, die der Gleichberechtigung der Frau entgegenstehen, sind aufgehoben.

ARTIKEL 8

- (1) Persönliche Freiheit, Unverletzlichkeit der Wohnung, Postgeheimnis und das Recht, sich an einem beliebigen Ort niederzulassen, sind gewährleistet. Die Staatsgewalt kann diese Freiheiten nur auf Grund der für alle Bürger geltenden Gesetze einschränken oder entziehen.

ARTIKEL 9

- (1) Alle Bürger haben das Recht, innerhalb der Schranken der für alle geltenden Gesetze ihre Meinung frei und öffentlich zu äußern und sich zu diesem Zweck friedlich und unbewaffnet zu versammeln. Diese Freiheit wird durch kein Dienst- oder Arbeitsverhältnis beschränkt; niemand darf benachteiligt werden, wenn er von diesem Recht Gebrauch macht.
- (2) Eine Pressezensur findet nicht statt.

Quelle: www.documentarchiv.de/ddr/verfddr1949.html [20.4.2005].

Aus dem Beschluss der „Zweiten Partei – konferenz der SED“ vom 12. Juli 1952

M 8

„Den Landarbeitern und werktätigen Bauern, die sich auf völlig freiwilliger Grundlage zu Produktionsgenossenschaften zusammenschließen, ist die notwendige Hilfe zu gewähren und dadurch zugleich das Bündnis der Arbeiterklasse mit den werktätigen Bauern zu festigen.“

Quelle: Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, Band 7, Berlin 1966, S 402ff.

Die Entwicklung der Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften

M 9

„Als auf der II. Parteikonferenz der SED im Sommer des Jahres 1952 die Schaffung der Grundlagen des Sozialismus in der DDR beschlossen wurde, vereinigten sich die fortschrittlichsten werktätigen Bauern in landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften. Durch den freiwilligen Zusammenschluss der Bauern zur sozialistischen Großproduktion war der Weg endgültig frei, um schrittweise die aus dem Kapitalismus übernommene Rückständigkeit der Landwirtschaft zu überwinden. [...]

Die Bauern der DDR gingen mit Unterstützung der Arbeiterklasse den einzig richtigen Weg. Dieser Weg, der das Eigentum der Bauern erhält und gleichzeitig die volle Entwicklung der Produktivkräfte gewährleistet, bestand im freiwilligen Zusammenschluss der einzelbäuerlichen Betriebe zu landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften. Damit begann eine neue Phase im Bündnis der Arbeiterklasse mit den werktätigen Bauern.

„Während in der ersten Zeit nach 1945 die Bündnispolitik darin bestand, den werktätigen Bauern zu helfen, ihre Wirtschaft wieder aufzurichten, während danach die Durchführung der Bodenreform Hauptinhalt des Bündnisses war, drückt sich jetzt das Bündnis in der sozialistischen Umgestaltung der Landwirtschaft durch die Schaffung und Festigung der Produktionsgenossenschaften aus.“

(Walter Ulbricht auf der ersten Konferenz der Vorsitzenden und Aktivisten der landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften, Dezember 1952).

[...]

„Das Jahr 1960 war in unserer Deutschen Demokratischen Republik das Jahr des großen sozialistischen Fortschritts in der Landwirtschaft. Zum ersten Mal in der deutschen Geschichte haben die Bauern ihre volle demokratische Freiheit errungen und mit Hilfe der Arbeiterklasse neue Produktionsverhältnisse geschaffen, die es ermöglichen, alle Fähigkeiten der Bauern voll zur Entfaltung zu bringen.“

(Walter Ulbricht auf dem VI. Deutschen Bauernkongress, Dezember 1960).

[...]

Die Bodennutzung der landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften

Die LPG bewirtschafteten den von den Mitgliedern eingebrachten Boden [...] sowie das Land, das ihnen vom Staat zur unentgeltlichen Nutzung übergeben wurde.

In den einzelnen Typen der LPG bestehen Unterschiede im Umfang des eingebrachten Bodens.

In der LPG Typ I bewirtschaften die Bauern das Ackerland genossenschaftlich. Auf Beschluss der Mitgliederversammlung können auch Grünland, Dauerkulturen und Wald in die LPG eingebracht werden.

In den LPG Typ II werden neben dem Ackerland auch das Grünland, die Dauerkulturen sowie sonstige landwirtschaftlich nutzbare Flächen genossenschaftlich bewirtschaftet. [...]

In den LPG Typ III bringen die Mitglieder den gesamten Boden (einschließlich Dauerkulturen und Wald) zur gemeinsamen Nutzung in die Genossenschaft ein.

Der von den Bauern eingebrachte Boden bleibt in jedem Falle auch nach dem Eintritt in die LPG ihr privates Eigentum.“

Quelle: Handbuch der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin (Ost): Staatsverlag 1964, S. 402 ff.

M 10 Die Entwicklung der LPG und ihr Anteil an der landwirtschaftlichen Nutzfläche der DDR von 1952-1963

Jahr	Anzahl der LPG	LN* der LPG	in % zur LN* der DDR
1952	1906	218.043	3,3
1953	4691	754.301	11,6
1954	5120	931.393	14,5
1955	6047	1.279.200	19,7
1956	6281	1.500.686	23,2
1957	6691	1.631.882	25,2
1958	9637	2.386.020	37,0
1959	10.132	2.794.306	43,5
1960	19.345	5.384.365	85,0
1961	17.860	5.430.517	84,6
1962	16.625	5.460.141	85,4
1963	16.314	5.456.143	85,6

* landwirtschaftliche Nutzfläche

Quelle: Handbuch der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin (Ost): Staatsverlag 1964, S. 403.

Zeitungsartikel zum 80. Geburtstag Marie Brandts aus dem Jahr 1985

(Abschrift aus der Wochenzeitungsbeilage der »Magdeburger Volksstimme«¹)

Der Artikel beginnt mit einer kurzen Biografie der zu würdigenden Marie Brandt:

„Marie – die erste. Geburtstagsgrüße an eine außergewöhnliche Frau



Es folgt ein Lob auf die Jubilarin in Form eines öffentlichen Briefes²:



¹ Die »Magdeburger Volksstimme« war das Leitorgan der SED im Bezirk Magdeburg.

² Abschrift aus der Wochenendbeilage der Magdeburger Volksstimme, 15. Februar 1985.

Liebe Marie!

Wüßte ich's nicht genau, ich könnt's nicht glauben: 80 Jahre. War es nicht erst vor einem viertel Jahr, dass Du Deinen Garten umgegraben hast? Bist Du es nicht, die Woche für Woche den großen Einkauf für Dich und die Familie Deiner Tochter gleich mit erledigt, die das gemeinsame Haus sauber hält und für alle täglich das Mittagessen kocht? Ist es nicht gerade ein halbes Jahr her, dass Du auf der Einwohnerversammlung eine Brandt-Rede wider die Gleichgültigkeit gehalten hast? Nein, Marie, ein Fremder, der am Dienstag zufällig in Deine Geburtstagsfeier geplatzt wäre, hätte Dir – Brief und Siegel – zum 60. gratuliert, so flink, wie Du auf den Beinen bist, so bestimmt, wie Du mit dem Zeigefinger Deine Meinung unterstreichst, so frisch die Gedanken, so frisch das Wort, so erfrischend Deine ganze Art. Grau bist Du geworden, aber nicht alt!

*

Gerade neun warst Du, als ein unbekannter Mann, der Wilhelm hieß, Deinen Vater wegholte „für Kaiser, Volk und Vaterland“. Fürs Volk? Für das kleine Mariechen hieß das, ein gut Stück der Hausarbeit zu übernehmen, weil die Mutter an Vaters statt den Unterhalt verdienen mußte – vier Jahre. Du nahmst es mit kindlicher Leichtigkeit, die Schule war Dir ohnehin ein Spaß, von der Lehrerin immer auf Platz 1 gesetzt, weil keiner so schnell rechnen, keiner sich so gut auf der Erdkugel auskannte wie Du. „Mariechen, Du hast das Zeug, mal meine Stelle einzunehmen“, meinte sie. Doch es zählte nicht, was einer konnte, sondern was er hatte. Und Deine Eltern hatten es nicht, das Geld für die höhere Schule. Das wenige blähte sich geheimnisvoll auf, bis es in Millionen wertlose Fetzen zerplatzte. Inflation.

Du wirst, wie Deine Eltern, Landarbeiter auf dem Gut. Schwer arbeiten hattest Du schließlich auch gelernt. Dennoch, der „geborene Landarbeiter“ warst Du wohl nicht, der, ginge es nach den Landbesitzern, nicht mehr braucht als Augen, um die Arbeit zu sehen, und Hände, um sie zu machen. Du hattest gelernt, auf den Grund der Dinge zu sehen, und was Du sahst, konntest Du nicht begreifen: Hunderte schinden sich sieben Tage in der Woche von sechs bis sechs, ohne daß mehr als das Nötigste zum Leben herauskommt, und ein Dutzend anderer kann sich zum zweiten Haus noch ein drittes, zur dritten Kutsche noch eine vierte kaufen. Warum? „Ihnen gehört der Boden“, hörst Du. Warum ihnen allein? Denkst Du.

Dann erlebst Du, was Landarbeiter für eine Macht sein können, wenn sie sich einig sind. Mehr Lohn! habt Ihr gefordert, Du, gerade 18. Die zynische Antwort der Inspektorfrau hast Du bis heute im Ohr: „Was woll'n die denn, soll'n sie doch Gras fressen!“ Drei Wochen habt Ihr gestreikt, ehe der Gutsbesitzer acht Pfennige mehr Stundenlohn zahlte. Daß die Ernte drückte, war wohl kein Zufall. Der Sieg gab Kraft, aber an der (Un)Ordnung änderte er nichts. Die da oben scheffelten weiter, Ihr da unten schuftetet weiter. Wo nur ist der Ausweg?

Die Antwort fandest Du bei Leuten, die forderten, den Boden jenen zu geben, die ihn bebauen. Viele Deiner Gedanken vom Ende des Knechtseins, von einem besseren Leben für alle standen in ihrem Programm. Also schlossest Du Dich ihnen an, wurdest, 23jährig, Mitglied der Kommunistischen Partei Thälmanns.

Mit Dir ging Rudolf, Dein Mann. Ihr wart Euch einig, wie Ihr euch auch in den Jahrzehnten danach immer einig wart, wenn Ihr vor wichtigen Entscheidungen standet. Das muß ein großes Glück in Eurer 50jährigen Ehe gewesen sein, die doch gerade in den ersten Jahren solch harte Proben zu bestehen hatte. 1929 war Rudolf, Arbeiter im Plattenwerk Grönningen, als Kommunist einer der ersten, der auf die Straße flog. Zu dritt mußtet Ihr mit 35,80 Mark Wohlfahrtsunterstützung im Monat auskommen, von denen 18 Mark allein für die Miete draufgingen. Wohlfahrt – Rudolf fragte manches Mal, ob er noch ein Brot essen könne.

*

Deine Ruhe, Marie, ist bewundernswert. Man sagt, Du seiest nie aus der Haut gefahren. Dabei kann ich mir vorstellen, daß Dir manchmal danach war. Neulich zum Beispiel, als eine Schulkameradin zu Dir sagte: „Ach ja, Mariechen, erinnerst Du Dich noch, als der Hering nur 5 Pfennige gekostet hat?“ – „Ja“, hast Du geantwortet, „daran erinnere ich mich noch genau“, und während die Frau versonnen nickt, fährst Du ganz ruhig fort, „ich erinnere mich auch, daß wir damals einen Stundenlohn von 18 Pfennigen hatten und froh waren, mal etwas anderes als diesen Arme-Leute-Fisch auf dem Tisch zu haben. Ich erinnere mich, daß wir für ein Pfund Gehacktes fünfeinhalb Stunden arbeiten mußten, daß wir uns jedes Möbelstück vom Munde absparten und zufrieden waren, wenn wir Weihachten ein Paar neue Schuhe kriegten. Und daß meine Großmutter anstelle des Fußbodenbelags weißen Sand in der Stube hatte, der wöchentlich gewechselt wurde. Erinnerst Du Dich nicht?“

Dein Erinnerungsvermögen ist in der Tat entwaffnend. Wie das zum Beispiel mit Eurer Genossenschaft begann, schilderst Du plastisch, als sei es gestern gewesen. Sieben Bauernfamilien saßen am 27. Oktober 1952 im BHG-Zimmer und kamen zu dem Schluß: Wir schaffen mehr, wenn wir unsere Felder gemeinsam bewirtschaften, und haben es leichter,

wenn das Vieh unter einem Dach betreut wird. Und sie kamen zu dem Schluß, daß Du den Vorsitz übernehmen mußt. Du hattest überzeugende Worte für die Notwendigkeit dieses Schrittes gefunden, nun kam das schwierigere Stück, Taten, die auch die vielen Skeptiker überzeugten. Es muß Euch gelungen sein; trotz des ausufernden Bodewassers, das euch zwei Jahre hintereinander Teile der Ernte vernichtete – die Rappbodetalsperre wurde erst vier Jahre später fertig. Die Fläche Eurer LPG wuchs binnen drei Jahren von 98 auf 872 Hektar. Aber Zahlen sagen nicht alles, sagen nichts von den Kämpfen dazwischen, vom Juni 1953 zum Beispiel, als drei Eurer Mitglieder mit der Unterschriftensammlung die Auflösung der LPG erzwingen wollten. Nur wenige gingen ihnen auf den Leim, die Vollversammlung beschloß ihren Ausschluss. „Diesmal ist es Euch geglückt“, stand tags darauf ein gewisser Weiß in deinem Büro, „aber es kommt der Tag, da werden wir Euch wegfeigen.“ Er ist darüber hingestorben, irgendwo im Westen.

Die Stunden am 27. Oktober 1952 im BHG-Zimmer zählst Du zu den entscheidenden in Deinem Leben, wohl wissend, daß sie ohne einen Herbst 1945 undenkbar gewesen wären. Damals erhielten Rudolf und du 6,81 Hektar eigenen Acker und mit Euch weitere 428 Landarbeiter, landlose und landarme Bauern, Umsiedler, Kleinpächter, Arbeiter und Angestellte Gröningsens. Jahrzehnte hattest Du darum gekämpft, den Sieg der Sowjetarmee am 8. Mai, der das ermöglichte, betrachtest Du deshalb auch als Deinen Sieg.

Was über Jahrhunderte eingefroren, bewegte sich plötzlich im gutsherrlichen Grönigen. Du denkst an den 9. September 1947, als die Sowjetische Militäradministration den Befehl Nr. 209 erließ, der den neuen Bauern die Möglichkeit eröffnete, Wohnungen und Ställe zu bauen. Unter seinerzeit sensationell günstigen Bedingungen, mit Baukrediten über 100 Jahre zu nur einem Prozent Zinsen (wie übrigens heute noch), entstanden bei euch am Hedersleber Weg in nur drei Jahren ein Dutzend neuer Häuser. In den drei Jahrzehnten davor waren ganze zwei (oder drei?) neuen Häuser in Grönigen gebaut worden, für die „Herrschaft“. Du selbst zogst Weihnachten 1950 mit Rudolf und Deinen beiden Töchtern in den ausgebauten Giebel des Schafstalls nahe der Kirche.

*

Du hast eine Art, die ankommt bei den Leuten, sagen alte Gröninger, obwohl Deine Offenheit nicht jedermanns Sache ist. Wer lässt sich schon gern seine eigene Bequemlichkeit unter die Nase reiben? Dich stört, sagst Du, wenn mancher so tut, als lebe er für sich allein.

Ein Krieg, hast Du gesagt, macht um **keinen** von uns einen Bogen, und darum muß **jeder** von uns etwas tun, damit unser Frieden erhalten bleibt.

Die Achtung, die Du genießt, meint Horst Linke (ihn holtest du 56 als Buchhalter in die junge LPG „Sozialismus“, heute ist er Ökonom der LPG Pflanzeproduktion), die Achtung erwarbst Du, obwohl Du nie – um des lieben Friedens willen – von Deiner Überzeugung gelassen hast, oder: weil Du das nie tatst? Dein Trumpf: All Deine Funktionen haben Dich nie verleitet, über die anderen hinwegzusehen, das Problem des einzelnen geringzuschätzen. Du bliebst Mariechen Brandt von nebenan.

Verbunden mit Deinem Namen bleibt aber auch eine Art Gröninger Phänomen. Du warst die erste Frau im Bezirk, die eine LPG leitete, bliebst in Grönigen aber nicht die einzige. Von den ersten vier Genossenschaften, die in und um Grönigen entstanden, wurden drei von Frauen geleitet, und heute ist Hildegard Koch schon über ein Jahrzehnt LPG-Vorsitzende; als einzige Frau übrigens in den 150 Pflanzenbetrieben des Bezirkes. Keiner kann das erklären, aber vielleicht hast Du mit Deiner Arbeit in Grönigen auch einen Grundstein für das Vertrauen in die Frauen gelegt. Allein dafür hättest Du einen Tusch verdient.

Was soll man Dir wünschen – Du hast alles erreicht, was Du dir in der Jugend erträumtest. Und Du bist dabei jung geblieben, wie Du Dich nie treiben ließest. Du hast nichts im Leben auf Dich zukommen lassen, Du hast das Leben mitbestimmt.

Herzlichen Glückwunsch, Marie, und bleib gesund!

Ernst G. Köhler³

Quelle: Heute. Wochenzeitung der Volksstimme. 15. Februar 1985.

Fotografie Marie Brandts



Quelle: Willi Grothe, 30 Jahre landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften – Ein ganzes Leben mit der Landwirtschaft verbunden, in: Heimat Beiträge für den Kreis Oschersleben (1982), S. 20.

Zeitungsartikel über Wilhelmine Reinhardt

Wir stellen vor:

Am 4. Januar 1903 wurde Wilhelmine Reinhardt, LPG-Bäuerin in Kloster Gröningen, als Tochter eines Bergmanns in Oberhausen (Rhld.) geboren. Mit 13 Jahren trat sie dem sozialistischen Jugendverband bei und wurde mit 16 Jahren Mitglied der SPD.

Nach 1933 Nachstellungen der Nazis ausgesetzt, kam sie mit ihrer Familie 1945 nach Kloster Gröningen. Die Kollegin Reinhardt arbeitete zunächst als Gutsarbeiterin und bekam durch die Bodenreform eine Neubauernwirtschaft. Als 1952 in Kloster Gröningen die LPG getühdet wurde, sehen wir die Kollegin Reinhardt als Vorsitzende. Bis heute ist sie Mitglied des Vorstandes.



Aut.: Reimcke

1953 gründete sie mit 11 Freundinnen eine Ortsgruppe des DFD. Für ihre langjährige Tätigkeit ist sie mit der silbernen Nadel dieser Organisation ausgezeichnet. Als Bäuerin vertritt die Kollegin Reinhardt auf Veranstaltungen im Kreis und auf zentralen Tagungen die Interessen der Bäuerinnen unseres Kreises.

Seit 1954 ist sie Abgeordnete des Kreistages in Oschersleben und Mitglied des Rates des Kreises.

Für ihre aktive und verdienstvolle Tätigkeit wurde die Kollegin Reinhardt am 10. Jahrestag der DDR mit der Verdienstmedaille ausgezeichnet.

Quelle: Heimatbeiträge für den Kreis Oschersleben (1959), S 53.

Einladung aus Delft



Dieser Brief richtete sich an Prof. Dr. Peter Liewers, den Vorgesetzten von Frank-Peter Weiß am Zentralinstitut für Kernforschung in Dresden-Rossendorf.

Quelle: Privatchiv Frank-Peter Weiß (Dresden).

Einladung aus Delft

(Übersetzung ins Deutsche)

Lieber Peter

Vielen Dank für Deinen Brief vom 17.11.87. Ich muß mich für die lange Verzögerung der Beantwortung entschuldigen, die teilweise darauf zurückzuführen ist, daß Du einen recht erfahrenen Mann vorschlägst. Wir denken, wir würden ihn etwas angemessener Bedingungen anbieten, und dies nahm etwas Zeit in Anspruch.

Ich bin erfreut, Dr. Frank-Peter Weiß einladen zu können, in meiner Arbeitsgruppe für ein Jahr mit einem Gehalt von 3000,- DM pro Monat mitzuarbeiten.

Ich bitte ihn, mir eine Nachricht schicken zu lassen über den Natur des möglichen Beginns und welche Art von Unterstützung er wünscht (wird er allein kommen oder mit mehr Personen?), so daß wir rechtzeitig beginnen können, was an die Unterbringung zu denken, was immer ein kleines Problem ist.

Bitte laß ihn auch das beigefügte Formblatt ausfüllen (nur die Teile mit englischer Übersetzung) und es mir senden.

Mit freundlichen Grüßen

Quelle: Privataarchiv Frank-Peter Weiß (Dresden).

Quelle: Privataarchiv Frank-Peter Weiß (Dresden).

Gesprächsnotiz zu bestehenden NSW-Kontakten

23

StK Rosenzweig
abt. Kader

Rosenzweig, den 18.11.58

Gesprächsnotiz zu bestehenden NSW-Kontakten

Am 04.05.1958 fand in StK Rosenzweig zwischen dem wissenschaftlichen Mitarbeiter Dr. Frank-Peter Weiß und der Kaderabteilung, vertreten durch Herrn Kramling, ein Gespräch über NSW-Beziehungen der Familie Weiß statt.

Hierbei erklärte Herr Dr. Weiß, daß er Tanten, sein Stiefbruder und ein Bekannter der Familie in der DDR leben.

In seinen Tanten (Schwestern seines Vaters)

Frau Ilse Kramling geb. Weiß
geb. im Jan. 1928
Hausfrau / Rentnerin
Wohnhaft: D 4500 Essen, Friedrich-Lange-Str. 8
seit ca. 1958

Frau Irma Kramling geb. Weiß
geb. im Jan. 1926
Hausfrau / Rentnerin
Wohnhaft in der DDR seit ca. 1958

bestehen keinerlei Beziehungen.

Der Vater von Herrn Dr. Weiß verließ etwa 1958 die Republik und lebte bis zu seinem Tod im Jahr 1972 in Krefeld/BRD.

Die Ehe der Eltern war geschieden, seine Mutter heiratete wieder.

In seinen Bruder

Herrn Paul Kramling geb. am 05.08.1915 in Krefeld
Kaufmann/Klempner, jetzt Vertreter bei der Fa. Voreck
seit 1958 wohnhaft in D 4500 Bielefeld 1, Seilweg 16

bestehen postallische Beziehungen.

Postallische Beziehungen bestehen ebenfalls zu einem Bekannten der Familie Weiß

Herr Josef Kramling
Musiker / Rentner - seit 1958 wohnhaft in D 4500 Bielefeld, am Grevenberg 16.

Dr. Weiß ist VD-verpflichtet und wurde laut Anordnung zum Schutz von Dienstgeheimnissen ordnungsgemäß belehrt.

Frank-Peter Weiß
Dr. Frank-Peter Weiß

Kramling
Kramling
Mitabr. Kader

Quelle: Privatarchiv Frank-Peter Weiß (Dresden).

Quelle: Privatarchiv Frank-Peter Weiß (Dresden).

Er verfügt über sehr gute russische und englische Sprachkenntnisse, hat zahlreiche Publikationen, auch in internationalen Zeitschriften und verfügt über internationale Erfahrungen durch langjährige Zusammenarbeit im NVA-Bereich, insbesondere mit Kollegen aus der VR Ungarn und der CSSR, und durch aktives Auftreten auf einigen Tagungen mit NVA-Beteiligung in der DDR und anderen GDR-Staaten.

Dr. Weiß bezieht sich auch in persönlichen und gesellschaftlichen Leben dieser Aktivität aus. Im Arbeitskollektiv ist er geprägt durch Hilfsbereitschaft und Bereitschaft in der Übernahme von Aufgaben im Interesse des Brigadilebens.

Auf Grund seiner guten fachlichen und gesellschaftlichen Leistungen wurde er schon mehrfach als "Aktivist der sozialistischen Arbeit" ausgezeichnet. Er ist langjähriges Mitglied der Kampfgruppe des DKK und Mitglied des FDGB und der DDF. Sowohl in der Gewerkschaftsgruppe als auch in der DDF ist er als DDF-Vertreter aktiv tätig.

Charakteristisch zeichnet er sich durch Ausgeglichenheit, Fleiß, Fleißhaftigkeit, Verantwortlichkeit, Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein aus. Er besucht den KJ-Kursus für Stützpunktleiter und nahm auch an einem tätigen Intensivlehrgang teil.

In Wohngebiet ist er als Hausverwalter tätig und hat durch seine Tätigkeit wesentlich zur Sicherung und Instandhaltung des Mietwohnraumes beigetragen.

Ausgesprochenes Hobby hat er nicht. Er wandert gern mit seiner Familie, wo sie er sich in besonderem Maße schenkt. Er liest gern anspruchsvolle Literatur, allerdings kommt er nicht mehr viel dazu, denn er beschäftigt sich auch in der Freizeit mit fachlichen Problemen.

Seine Ehefrau Stephanie, geb. 1937, ist Lehrerin für Deutsch und Geschichte an der 10. Polytechnischen Oberschule in Dresden. Sie ist Mitglied des FDGB und der DDF, leitet eine Schüler-Arbeitsgruppe und ist für die Jugendwohnungsverteilung verantwortlich.

Familie Weiß hat 2 Mädchen, Franziska, geb. 1960 und Johanna, geb. 1963. Die Tochter Franziska besucht die 10. POB in Dresden und ist Thalesgymnastin, Johanna besucht den Kindergarten.

Der Stiefvater des Kell. Dr. Weiß, 2 Tanten und ein Bekannter der Familie Weiß leben in der DDR. Es bestehen postale Kontakte zum Stiefvater und zu den Bekannten, die sich aber keinesfalls negativ auf die Familie auswirken.

Auf Grund seiner guten fachlichen und gesellschaftlichen Leistungen und seiner Sprachkenntnisse wird mit der Meinung, daß Kell. Dr. Weiß die DDR in Ausland würdig vertreten wird.

Der Vorschlag wurde in der Beratungsgruppe und in der Institutseigenleistung besprochen und ist nunmehr genehmigt.

Dr. rer. nat. F.-A. Mey
- Inst. für Soziologie -

Prof. Dr.-Ing. G. Flach
- Institut für Technik -

Gesprächsnotiz zu einem Telefonat

Ausuf von Frau [?]
Beit. Delegierten F. P. Weiß für
1 Jahr - Rückkehr
Im Direktorat Kader liegt noch nicht
einmal eine Beantragung als Auslands-
kader vor. Der Brief soll auf keinen
Fall raus!
Bitte nochmal rückrufen!
Rückruf: Schw. benötigt alle Unter-
lagen bezügl. Delegierung,
beson. überhaupt etwas
gegenüber Polst. unternehmen
muss werden darf.
Prof. Cellat: Rückgabe an K/B zur Klärung mit RP

Quelle: Privataarchiv Frank-Peter Weiß (Dresden).

Arbeitsaufenthalt - Ablehnungsschreiben

Mitteilung				
von: Bereich 89		an: Dr. Weiß		
Tatsache mitgeteilt werden an: Name des Empfängers				
Die Daten:	Das Thema:	Die Art:	Die Stelle:	Die Zeit:
			Prof. Zgb/Ru	1.5.88
Betreff:				
<u>Arbeitsaufenthalt in Mailand</u>				
Sehr geehrter Herr Dr. Weiß!				
<p>Nach Absprache mit dem Institutsdirektor Prof. Dr. Flach teile ich Ihnen mit, daß das Institut nicht beabsichtigt, Sie im Jahr 1989 zu einem Arbeitsaufenthalt an die Delft University of Technology zu delegieren.</p>				
<p style="text-align: right;">  Prof. Dr. Ziegenhein Bereichsleiter </p>				

Quelle: Privatarchiv Frank-Peter Weiß (Dresden).

Beurteilungen für Frank-Peter Weiß und Rainer Schöne

- 1 **Erweiterte Oberschule „Rainer Fetscher“**
Beurteilung des Abiturienten Frank – Peter Weiß,
geb. 3. März 1951

Pirna / Elbe

Frank-Peters Vater verließ 1958 die Republik. Seine Mutter ist zum zweiten mal verheiratet und nicht berufstätig. Sein Stiefvater arbeitet als Berufskraftfahrer.

Frank – Peter tritt höflich und zuvorkommend, dabei gewandt und hilfsbereit auf. Während er zunächst wenig bestimmend im Kollektiv auftrat und vor allem seine eigene Lernarbeit sah, hat er heute gelernt, auch für das Kollektiv tätig zu sein. Er übernimmt nicht nur Aufgaben, sondern arbeitet auch von sich aus aktiv mit. Er darf sich aber nicht darauf beschränken, nur organisatorisch tätig zu sein, sondern muß als Gruppenleitungsmitglied der politischen Führung Aufmerksamkeit schenken. Dazu ist es notwendig, daß er auch in Diskussionen seine Position offen und parteilich vertritt. Das wird ihm nicht schwerfallen, wenn er sich besser als bisher über das aktuelle politische Geschehen informiert. Frank-Peter ist überdurchschnittlich begabt. Es fällt ihm leicht, dem Unterricht zu folgen, Probleme zu erkennen, nach selbständigen Lösungen zu suchen und Ergebnisse zu formulieren. Er arbeitet auch zu Hause selbständig und hat eine durchdachte Arbeitsweise entwickelt. Das zeigt auch seine Leistungskurve, die eine ständig steigende Tendenz aufweist. Sein Gedächtnis ist gut entwickelt und macht es ihm leicht, Bekanntes mit Neuem zu verknüpfen und sein Wissen anzuwenden. Er ist in der Lage, sich auch in schwierigen Situationen zurecht zu finden.

Frank-Peter erhält seine Berufsausbildung als Maurer, da er ursprünglich den Wunsch hatte, ein Studium in dieser Richtung aufzunehmen. Seit Beginn der 11. Klasse hat er sich entschlossen, Physik zu studieren. Er scheint uns für ein Studium geeignet.

FDJ – Sekretär
Pirna, am 2. 7. 1968

Klassenleiter

Direktor

- 2 **Erweiterte Oberschule „Rainer Fetscher“**
Beurteilung des Abiturienten Rainer Schöne,
geb. 9. Februar 1951

Rainers Eltern sind Mitglieder einer LPG Typ I. Obwohl sie an der Entwicklung ihres Sohnes sehr interessiert sind, bleibt ihnen nur wenig Zeit, die Bemühungen der Schule zu unterstützen.

Rainer tritt höflich, gewandt, selbstbewußt auf und ist stets hilfsbereit. Er hat vielseitige Interessen. Ihm fällt es leicht, auch komplizierte Zusammenhänge zu durchdenken, Schlußfolgerungen zu ziehen und deren Ergebnis zu formulieren. Er begnügt sich nicht, besonders in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern mit Teillösungen, sondern versucht stets zum Kern der Sache vorzudringen. Auftretende Widersprüche und Unklarheiten spricht er aus und trägt zu deren Überwindung bei. Gewonnene Positionen vertritt er parteilich. Rainer hat sich einen rationellen Arbeitsstil angeeignet, der es ihm ermöglicht, trotz häuslicher Beanspruchung, seine guten Leistungen zu verbessern. Das zeugt von seiner gut entwickelten Arbeitsmoral und seinem Verantwortungsbewusstsein. Im Kollektiv ist er wegen seiner Hilfsbereitschaft nicht nur bei der Lösung von praktischen Aufgaben, sondern auch der politischen geachtet. Rainer beobachtet gut, vermag seine Erkenntnisse in größere Zusammenhänge einzuordnen und sich ein selbständiges Urteil zu bilden. Rainer erhält seine Berufsausbildung in einer LPG. Auch hier zeichnet er sich durch umsichtige Erledigung und gutes theoretisches Wissen aus. Zu den LPG – Mitgliedern hat er einen guten Kontakt. Rainers Wunsch ist es, ein Studium der Fachrichtung Landwirtschaft aufzunehmen. Er erscheint uns für dieses Studium geeignet.

FDJ – Sekretär
Pirna, dem 02.07.1968

Klassenleiter

Direktor

Die Rechtschreibung wurde nicht verändert.

Quelle: Privatarchiv Frank-Peter Weiß (Dresden)

Zeugnis

Abitur Frank-Peter Weiß

DEUTSCHE DEMOKRATISCHE REPUBLIK			
Erweiterte Oberschule „Rainer Fetscher“ 83 Pima			
Frank-Peter W e i ß			
geboren am	3.3.1951	in	Grünningen
hat die erweiterte Oberschule von	1965	bis	1969 besucht
und seit dem	3.2.69	bis	16.5.69 der Maturaprüfung unterliegt
Teilnahme an der Berufsausscheidung an		Maurer	
GESAMTEINSCHAFTLICH			
<p>Frank-Peter tritt höflich und zuvorkommend, gewandt und hilfsbereit auf. Er ist gut begabt. Es fällt ihm leicht, dem Unterricht zu folgen, Probleme zu erkennen, nach selbständigen Lösungen zu suchen und Ergebnisse zu formulieren. Er besitzt eine rationelle Arbeitsweise. Sein gut entwickeltes Gedächtnis ermöglicht es ihm, rasch Bekanntes mit Neuem zu verknüpfen und sein Wissen anzuwenden. Auch in komplizierten Situationen sucht er beharrlich nach Lösungen. Aktiv setzt er sich mit politischen Fragen auseinander und vertritt gewonnene Einsichten parteilich.</p>			
Gesamtergebnis	1 (sehr gut)		
Fachnoten	1 (sehr gut)	Gesamt	1 (sehr gut)
Prüfung	1 (sehr gut)	Charakter	1 (sehr gut)

Quelle: Privataarchiv Frank-Peter Weiß (Dresden).

ZENSUREN

Leistung Sprache und Literatur:	1 (sehr gut)	Arbeitsweise:	1 (sehr gut)
Lesefähigkeit:	—	Charakter:	1 (sehr gut)
Mündlichkeit und schriftl. Ausdruck:	—	Reife:	1 (sehr gut)
Reife:	1 (sehr gut)	Erkenntnis:	1 (sehr gut)
von 8 Schritten (Reife)		Gedächtnis:	2 (gut)
Stärke:	1 (sehr gut)	Statistikkenntnis:	1 (sehr gut)
von 4 Schritten (Vorbereitung)			
Formale:	—	Zeichnen:	1 (sehr gut)
von 4 Schritten (Vorbereitung)			
Lesen:	—	Reife:	2 (gut)
von 4 Schritten (Vorbereitung)		Tun:	2 (gut)
Grammatik:	1 (sehr gut)		
Reife:	1 (sehr gut)		

HIERBEI BEFÜRDELT WURDE

sehr gut bestanden

DIE PRÜFUNGSKOMMISSION HAT
DAS ZEUGNIS DEM BEFÜRDELTEN ZUEHRANT

Pirna, am 29. Juni 1969

DIE PRÜFUNGSKOMMISSION

Rach

[Signature]

Reinhold

[Signature]

F. H. H.

[Signature]

[Signature]

[Signature]

[Signature]



[Signature]

[Signature]

[Signature]

Quelle: Privatarchiv Frank-Peter Weiß (Dresden).

Auszug aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949

Artikel 1

I. Die Grundrechte

Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

Das deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.

Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht *).

Artikel 2

Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.

Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

Artikel 3

Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

Männer und Frauen sind gleichberechtigt.

Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.

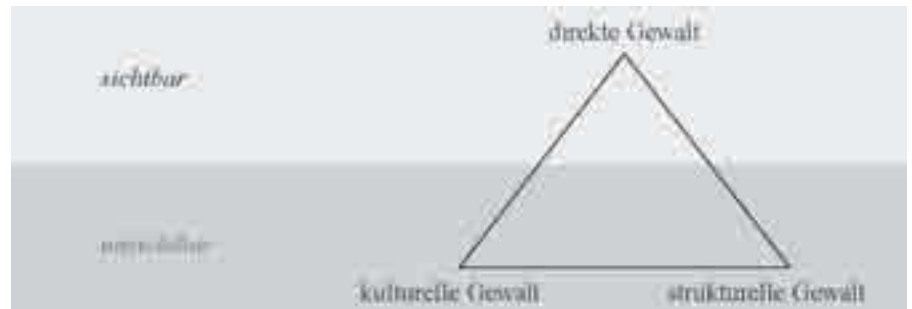
Quelle: Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe mit ausführlichem Sachverzeichnis und einer Einführung von Günter Düring, 28., neubearb. Auflage, München o. J., S. 38f.

*) geändert durch Bundesgesetz vom
19. März 1956 (Bundesgesetzbl. I S.111)

Der Begriff „Strukturelle Gewalt“

Nach den Erfahrungen, die Menschen in den hochorganisierten, stark arbeitsteiligen und bis in kleinste Details differenzierten Massengesellschaften der Gegenwart mit Unterdrückung und Fremdbestimmung gemacht haben, werden in der Wissenschaft gegenwärtig mehrere Gewaltbegriffe diskutiert. Der *direkten Gewalt*, die ein absichtsvoll zerstörerisches Handeln gegen Menschen oder Sachen bezeichnet, werden dabei die Begriffe ‚kulturelle‘ und *strukturelle Gewalt* beigeordnet. *Strukturelle Gewalt* umfasst dabei jede Form der Beeinträchtigung persönlicher Entfaltung oder Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse. Sie etabliert sich über (vermeintlich) mehrheitlich akzeptierte Kommunikationsweisen, Verwaltungsstrukturen und Normsetzungen.

Diese gerade in entwickelten Gesellschaften der Gegenwart verstärkt auftretenden, oftmals anonymen oder anonym erscheinenden, gesellschaftlichen Norm- und Regelsetzungen können diese Wirkung haben, wenn sie von Menschen als Zwänge und Eingrenzungen wahrgenommen werden. Diskriminierungen, ungleiche Verteilung von beruflichen oder Bildungschancen, ungerechte Einkommensverteilungen führen zu Benachteiligungen gesellschaftlicher Gruppen oder Generationen, denen die Möglichkeit zu alternativem Handeln genommen ist, wenn sie nicht bereit sind, für ihren Lebensstil erhebliche Nachteile in Kauf zu nehmen. *Strukturelle Gewalt* besteht indes auch dann, wenn sie subjektiv gar nicht empfunden wird, weil die von ihr Betroffenen besagte Einschränkungen bereits als »normal« verinnerlicht (internalisiert) haben.



Grafik: Antonia Schulz (Berlin).

Auf der Basis folgender Texte zusammengestellt von Marcus Ventzke:

Johan Galtung, Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek b. Hamburg 1984.

Ders., Gewalt, Krieg und deren Nachwirkungen. Über sichtbare und unsichtbare Folgen der Gewalt, in: <http://them.polylog.org/5/fgj-de.htm> [20.8.2009] (Gewaltendreieck).

Wörterbuch der philosophischen Begriffe, begründet von Friedrich Kirchner und Carl Michaelis, fortgesetzt von Johannes Hoffmeister, vollst. neu hg. von Arnim Regenbogen und Uwe Meyer, Hamburg 1998.

Von der demokratischen Bodenreform zur sozialistischen Kollektivierung – das Schicksal des Bauern Helmut Weiß

Erläutern Sie anhand der Urkunde über Landzuteilung die Rechte, die ein Neubauer mit der Landübereignung erwarb. **zu 1**

Die Verordnung über die Bodenreform von 1945 ist Grundlage der vorliegenden Grundstücks-Urkunde. In ihr wird eindeutig festgestellt, dass das übereignete Land schuldenfreier Privatbesitz des jeweiligen Neubauern ist. Es ist persönlicher Besitz, mit dem nach eigenem Gutdünken verfahren und das vererbt werden kann.

Erarbeiten Sie aus der Urteilsbegründung gegen Helmut Weiß die Schwierigkeiten, auf die der Neubauer in seiner täglichen Arbeit stieß. **zu 2.1**

Helmut Weiß traf auf folgende Schwierigkeiten:

- Er wollte sein Getreide in einer von ihm gepachteten Scheune unterbringen, die aber von der LPG blockiert war und nicht geräumt wurde.
- Es stand ihm kein Personenkraftwagen zu Verfügung.
- Ein von ihm angeforderter Mähdrescher wurde nicht bereitgestellt, da diese alle bei der LPG im Einsatz waren.

Beurteilen Sie unter Einbeziehung des Leitgedankens der Urkunde die in der Urteilsbegründung dargestellten Reaktionen des Neubauern Helmut Weiß. **zu 2.2**

Die Reaktion von Helmut Weiß ist drastisch, seine Sprache derb und voller Drohungen. Enthemmend wirkt hierbei sicherlich der übermäßige Alkoholenuss. Offensichtlich ist er aber in höchstem Maße darüber erzürnt, dass man ihn an der Ausübung seiner Arbeit hindert. Er ist wütend über die Ungleichbehandlung seiner selbst im Vergleich zur LPG. Diese Wut erscheint in Bezug auf den Leitgedanken der Neubauernurkunde berechtigt und verständlich. Schon die Überschrift propagiert „Der Boden dem Bauern“. Eine produktive und gesunde Bauernwirtschaft, deren Basis das Privateigentum ist, soll die Grundlage der Landwirtschaft sein. Diese Basis wird der Bauernwirtschaft aber durch die oben genannten Maßnahmen entzogen. Dem Bauern als Privateigentümer wird die erfolgreiche Ausübung seiner Tätigkeit nahezu unmöglich gemacht und damit seine Lebensgrundlage zerstört.

Leiten Sie die Konsequenzen aus diesen Erfahrungen des Bauern für seine politische Einstellung ab. **zu 2.3**

Helmut Weiß entwickelt zwangsläufig eine distanzierte bis ablehnende Haltung der DDR gegenüber.

Wenn Station 4 bereits bearbeitet ist: Vergleichen Sie die Lebensläufe Marie Brandts und Helmut Weiß'. **zu 3**

Marie Brandt, die im Prozess gegen Helmut Weiß als Zeugin aussagt, blickt auf ein erfolgreiches Leben in der DDR zurück. Sie wird mit verschiedensten Auszeichnungen der Deutschen Demokratischen Republik geehrt. Als wichtiges und verdientes Mitglied der Gesellschaft, als Stütze des Systems wird sie 1985 in einem Artikel der Regionalzeitung „Heute. Wochenzeitung der Volksstimme“. 15. Februar 1985 anlässlich ihres 80. Geburtstags gefeiert.

Helmut Weiß' Jugend wurde durch die Kriegsgeschehnisse geprägt. Er baute sich in Gröningen mit Hilfe der Neubauernsiedlung erfolgreich eine eigene Existenz auf. Die Verurteilung wegen Kriegs- und Boykotttätigkeit stellt eine gravierende Zäsur in seiner Biographie dar. Die Folgen waren Zuchthaus/ Arbeitslager, schwere Folgeschäden durch Misshandlung in der Haft, Scheidung und Flucht nach Westberlin. 1959 verlor er sein Land an die LPG Gröningen. Später lebte er in der Bundesrepublik und verstarb 1972 in Essen.

Sozialistisches Recht vs. persönliches Unrecht oder sozialistisches Unrecht vs. persönliches Recht? Der Gerichtsfall Helmut Weiß

zu 1 *Nennen Sie die verfassungsmäßigen Rechte der Bürger der DDR.*

Die in der Verfassung garantierten Rechte der Bürger lauten:

- Gleichberechtigung
- Ausübung demokratischer Rechte im Sinne der Verfassung
- Schutz des Staates vor *Boykott- und Kriegshetze*
- Persönliche Freiheit / Unverletzlichkeit der Wohnung / Postgeheimnis / Recht auf Niederlassung an frei gewähltem Ort
- Meinungsfreiheit innerhalb der geltenden Gesetze
- friedliches Versammlungsrecht
- keine Pressezensur

zu 2 *Prüfen Sie die Auszüge der Urteilsbegründung auf ihre Angemessenheit. Beurteilen Sie unter Bezug auf die Verfassung der DDR und das Informationsblatt 1 „Sprachentwicklung in der DDR“ die Triftigkeit der Argumentation.*

Die Auszüge aus der Urteilsbegründung legen in drastischer Weise eine ideologisch begründete Urteilsfindung offen. Geltendes Recht wurde hier gebeugt, um die Interessen des diktatorischen Staates gegen Helmut Weiß durchzusetzen. Besonders eindringlich wird dies bei der Begründung des Urteils bezogen auf Art. 6 Abs. 2 der Verfassung von 1949. Hierbei werden die so genannten Rechte der Bürger, nämlich Schutz vor *Boykott- und Kriegshetze* dazu missbraucht, Helmut Weiß als Propagandisten westdeutscher Verhältnisse und als einen für die Gesellschaft gefährlichen *imperialistischen Hetzer* erscheinen zu lassen. Die eigentlichen Motive seines Handelns werden umgedeutet, wichtige sonst auch strafmildernde Begleitumstände, wie z. B. der Zustand der Alkoholisierung, wurden ins Gegenteil verkehrt.

Die Ausübung des in der Verfassung garantierten Rechtes der Meinungsfreiheit wird verfolgt und bestraft.

zu 3 *Stellen Sie Vermutungen darüber an, welche Auswirkungen solche Urteile auf den Fortgang der Kollektivierung hatten.*

Individuelle Schülerantworten. Nahe liegend ist jedoch der Schluss, dass das harte Urteil gegen Helmut Weiß dazu diene, potentielle Gegner der Kollektivierung zum Schweigen zu bringen. Ein Exempel wurde statuiert.

Die sozialistische Kollektivierung der Landwirtschaft – Wie bringt der Staat sie dem Volk nahe?

Bestimmen Sie aus den vorliegenden Quellen und Materialien die jeweiligen Perspektiven und Aussageabsichten. Ordnen Sie die Materialien den Ihnen bekannten Quellengattungen zu. Beurteilen Sie unter Nutzung des Informationsblattes 2 „Quellensprache: Begriffe der DDR-Landwirtschaft“ die vorliegenden Materialien nach ihrem Wert für eine triftige Re-Konstruktion der Vergangenheit.

zu 1

Bei vorliegenden Auszügen handelt es sich um Texte aus offiziellen Publikationen der DDR, d. h. ihr Inhalt war auf eine öffentliche Wirkung (Legitimation, Erfolgsbilanz, ...) ausgerichtet.

Dieser Auszug (Zitat aus einem Parteidokument, also aus einer historischen Quelle) wurde aus einer historischen Darstellung entnommen. Sein Wortlaut entspricht dem Beschluss der Parteikonferenz. Die Beschlüsse der Parteikonferenz von 1952 geben dabei einen Teil der Strategie der SED zur wirtschaftlich-ökonomischen Umgestaltung der DDR zu einem sozialistischen Staat wieder; ihre wortwörtliche Erwähnung in der achtbändigen „Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung“ zeigt auf die Macht der SED in allen Bereichen der DDR-Gesellschaft, auf die Bauern – im *marxistisch-leninistischen Sinne* – als die stärksten Verbündeten der Arbeiter.

Die Perspektive signalisiert die erhoffte rasche Umsetzung der politischen Absichten der SED: Sie wollte nur noch genossenschaftliches und staatliches Eigentum in der Landwirtschaft haben, die Landwirtschaft folglich entprivatisieren und nach sowjetischem Vorbild zu Genossenschaften zusammenführen.

Perspektive

In ihrem Verständnis als „Partei der Arbeiterklasse und der Klasse der Genossenschaftsbauern“ nimmt die SED für sich in Anspruch, im Namen aller Werktätigen in Stadt und Land zu sprechen und zu handeln. Sie unterstellt allen Genannten die Freiwilligkeit und kaschiert somit den ausgeübten, mit der Zeit zunehmenden Zwang bis zur generellen Durchsetzung des Genossenschaftsprinzips in der Landwirtschaft.

Aussageabsicht

Das „Handbuch der Deutschen Demokratischen Republik“ (M 10) aus dem Jahre 1964 beschreibt den Prozess der LPG-Entwicklung zwischen 1952 und 1962. Dabei werden tatsächlich vollzogene Strukturbeschreibungen sowie von der SED vorgegebene Richtlinien und Wünschen mit den erhofften Wirkungen vermengt. Widersprüche tun sich auf: Wird einerseits vom Vereinigungswillen der „fortschrittlichsten werktätigen Bauern“, also nur einem Teil der in der Landwirtschaft Tätigen, gesprochen, wird im nächsten Satz vom „freiwilligen Zusammenschluss der Bauern“ (Zeile 9–10) – also aller landwirtschaftlich Tätigen – geschrieben.

Der Text stellt die Phasen der Landwirtschaftspolitik vor (ab 1945: Bodenreform; 1952: Bildung der ersten Produktionsgenossenschaften; 1960: Genossenschaften werden zur mehrheitlichen Eigentumsform [*sozialistische Produktionsverhältnisse auf demokratischer Grundlage*]). Alle Entwicklungen sind jedoch nicht denkbar ohne die Hilfe der Arbeiterklasse, was auf der einen Seite deren Stärke und andererseits die *Hilfsbedürftigkeit* und Dankbarkeit der Bauern gegenüber ihren Verbündeten unterstreichen soll.

Kann der vorgenommenen Einteilung der DDR-Landwirtschaftsentwicklung sachliche Triftigkeit unterstellt werden (Daten, Beschlüsse, deren Inhalte), so muss die normative Triftigkeit auf das Politik- und Staatsverständnis der DDR hin infrage gestellt werden. Dieser Text folgt ausnahmslos und absolut unkritisch den politischen Vorstellungen der SED. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der verwendeten Parteisprache. Sie folgt den offiziellen Floskeln der SED-Führung. Es kann also von narrativer Triftigkeit aufgrund der Einseitigkeit und dargestellten Konfliktlosigkeit des Prozesses der Vergenossenschaftung der Landwirtschaft nicht gesprochen werden.

Triftigkeit

Diese Quellen und Darstellungen allein sind also für eine multiperspektivische Re-Konstruktion der Landwirtschaftspolitik der DDR ungeeignet, sie bieten jedoch Informationen über die Art und Weise der Machtausübung der herrschenden Partei in der DDR und deren Propaganda.

zu 2 Setzen Sie die Statistik in Bezug zu den Materialien und ermitteln Sie davon ausgehend unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten.

Die Statistik verdeutlicht die fast vollständige Kollektivierung der landwirtschaftlich genutzten Flächen und Anlagen bis zum Jahr 1963. Es verblieben lediglich 15 % der landwirtschaftlichen Nutzfläche in privatem Besitz – Widerspruch zu den Zielen und Versprechungen der Bodenreform (siehe: **M 3** „Urkunde über Landzuteilung an Bauern im Zuge der Bodenreform von 1946 [Neubauernurkunde]“)

Auch die Statistik ist einseitig erfolgsorientiert zusammengestellt. Sie gibt keine Auskunft über den sich dahinter verbergenden komplizierten, reibungsvollen Prozess, weist also nicht aus, dass Bauern mit Versprechungen gelockt oder mit Druck gezwungen, dass andere des Landes verwiesen wurden und viele die DDR von sich aus verlassen haben. Letzteres kann man bei den Angaben zum Jahr 1961 ahnen.

Die Materialien und Statistiken geben aus der Sicht der DDR die Erfolgsgeschichte der Kollektivierung wider. Sie dokumentieren zugleich aber auch das Schicksal der von den staatlichen Eingriffen betroffenen Neubauern, denen zuvor vererbbarer Grundbesitz zugesichert wurde.

zu 3 Wenn Station 2 bereits bearbeitet ist: Vergleichen Sie die Lebensläufe Marie Brandts und Helmut Weiß'.

Gemeinsamkeiten

- Beide stammen aus mittellosen Landarbeiterfamilien.
- Beide besuchten die achtjährige Volksschule.
- Beide arbeiteten als einfache Menschen auf dem Lande: H. Weiß nach einer Fleischerlehre als Geselle in einer Fleischerei, M. Brandt als ungelernte Landarbeiterin auf einem Rittergut.
- Beide bekamen nach 1945 in Groningen Siedlerland als Neubauern.

Unterschiede

Helmut Weiß	Marie Brandt
Flucht aus Niederschlesien nach Gröningen (Sachsen-Anhalt)	lebte immer schon in Gröningen
parteilos, arbeitete erfolgreich als Neubauer, konnte seinen Acker produktiv nutzen	wurde Mitglied der SED (Ehemann war Kommunist)
lehnte Mitgliedschaft in der LPG strikt ab, bearbeitete weiterhin sein 1945 ihm urkundlich übereignetes Neubauernland	wurde 1952 Mitbegründerin der LPG und warb im Dorfe für die Mitgliedschaft; war eine der ersten weiblichen LPG-Vorsitzenden im Bezirk Magdeburg
begegnete zunehmend aggressiv dem massiven Druck, in die LPG einzutreten; wurde 1957 verhaftet und wegen staatsfeindlicher Äußerungen verurteilt; 1958 aus der Haft entlassen	Karriere als Volkskammerabgeordnete der DDR; weiterhin Vorstandsmitglied der LPG
1958 Flucht aus der DDR in die Bundesrepublik	hohe staatliche Auszeichnungen zwischen 1958 und 1984
1972 in Essen verstorben	2002 in Gröningen verstorben

- Beide Personen hatten gemeinsame Ausgangsbedingungen, aber unterschiedliche Interessenlage – sowohl politisch als auch beruflich. Die Nonkonformität Helmut Weiß' mit der DDR-Landwirtschaftspolitik ergibt sich aus seiner Ablehnung der drohenden, mit zunehmendem Druck ausgeübten Vergenossenschaftlichung seines einst zugesprochenen Privatbesitzes. Dies wurde ihm zum Verhängnis. Er reagierte aggressiv, was ihm Gefängnishaft einbrachte und ein weiteres, erfolgreiches Leben in der DDR verhinderte. Marie Brandt stand auf der Seite der Sieger. Sie war eine überzeugte Genossenschaftsbäuerin und unternahm alles, um die Neubauern dafür zu gewinnen. Sie war ihrer Partei, der SED, absolut ergeben und leitete die LPG im Sinne der SED-Politik. Die Argumente der Neubauern, die ihr Land nicht in die LPG einbringen wollten und sich auf einst Versprochenes und Gewährtes beriefen (siehe **M 3**), bekämpfte sie. Menschen wie Weiß waren in ihren Augen Klassenfeinde.

Marie Brandt und Wilhelmine Reinhardt – zwei sozialistische Frauenkarrieren

Unterstreichen Sie in den Texten Begriffe und Formulierungen, mit denen die Persönlichkeiten Marie Brandts und Wilhelmine Reinhardts charakterisiert werden.

zu 1

- „Du hast das Leben mitbestimmt“;
- „bewundernswert“;
- „Du machst für alle den Einkauf und hältst das Haus sauber“;
- „Du erinnerst dich noch gut, ...“

Brandt–Artikel

Es finden sich kaum wertende Attribute. Der Artikel zeichnet sich durch eine eher sachliche, beschreibende Sprache aus.

Reinhardt–Artikel

Vergleichen Sie anhand beider Lebensläufe die Identifizierung der Frauen mit dem Staatssystem. Leiten Sie die Wirkungsabsichten der Autoren ab.

zu 2

Reinhardt macht keine Parteikarriere, bleibt in örtlicher Tätigkeit. Brandt hingegen steigt im politischen Apparat der DDR auf und macht selbst Propaganda für die DDR. Beide Frauen haben eine positive Einstellung zur DDR.

Vergleich

Bilderbuchkarrieren von Frauen aus einfachen sozialen Verhältnissen werden zu Vorbildern erhoben (SED–Propaganda).

Wirkungsabsichten

Wenn Station 1 bearbeitet ist: Vergleiche die Lebensläufe Marie Brandts und Helmut Weiß'.

zu 3

Marie Brandt, die im Prozess gegen Helmut Weiß als Zeugin aussagte, blickte in den letzten Jahren der DDR auf ein erfolgreiches Leben zurück. Sie wird mit verschiedensten Auszeichnungen der DDR geehrt. 1985 wird sie anlässlich ihres 80. Geburtstags in einem Zeitungsartikel als *wichtiges und verdientes Mitglied der Gesellschaft*, folglich als *Stütze des Systems* gefeiert.

Die Jugend von **Helmut Weiß** wurde durch die Kriegsgeschehnisse geprägt. Er baute sich in Gröningen mit Hilfe der Neubauernsiedlung erfolgreich eine eigene Existenz auf. Die Verurteilung wegen *Kriegs- und Boykotttätze* stellt eine gravierende Zäsur in seiner Biographie dar.

Die Folgen waren Zuchthaus/Arbeitslager, schwere Folgeschäden durch Miss-handlung in der Haft, Scheidung und Flucht nach Westberlin. 1959 verlor er sein Land an die LPG Gröningen.

Ordnen Sie Marie Brandt passende Begriffe zu. Nutzen Sie dazu die das Informationsblatt 1 „Sprachentwicklung in der DDR“. Analysieren Sie dazu auch die Abbildungen in M 11 und M 12.

zu 4

- gute Genossin
- führende Rolle
- ...

Diskutieren Sie die Bedeutung der ersten weiblichen LPG–Vorsitzenden in der DDR aus Sicht der SED– Führung und aus Sicht der Neubauern.

zu 5

Die Lebenswege von Brandt und Reinhardt präsentieren das Weltbild der DDR, wonach die einfachen Arbeiter und Bauern die politische Macht haben. Reinhardt und Brandt stehen für viele Frauen in der DDR, die erstmals eine verantwortungs–volle berufliche Entwicklung nehmen konnten [Emanzipation], gleichzeitig aber sofort auch politisch benutzt wurden [Instrumentalisierung für parteipolitische Ziele].

Sicht der SED–Führung

Auch für die Neubauern sind Brandt und Reinhardt Repräsentantinnen der DDR–Politik – je nach Haltung zur Kollektivierung betrachten sie diese mit Sympathie oder Ablehnung.

Sicht der Neubauern

Als DDR-Bürger im kapitalistischen Ausland arbeiten – eine Frage der persönlichen Entscheidung?

zu 1 Analysieren Sie die Bewerbungskriterien für einen Arbeitsaufenthalt im nichtsozialistischen Ausland (NSW = nichtsozialistisches Wirtschaftsgebiet) unter folgenden Aspekten:

a) Erstellen Sie aus den Materialien **M 16** bis **M 17** eine Liste der beurteilten Persönlichkeitsbereiche und Tätigkeitsfelder.

Persönlichkeitsbereiche

- Zugehörigkeit zu Parteien und Massenorganisationen
- Charaktereigenschaften
- gesellschaftliche Tätigkeiten im privaten Bereich (z. B. Übernahme der Funktion des Hausvertrauensmanns¹)
- private Aktivitäten
- Hobbys
- seine Beziehung zu Menschen im NSW, insbesondere zu dort lebenden Verwandten
- Namen und Wohnort aller Verwandten 1. und 2. Grades
- deren Berufe und derzeit ausgeführten Tätigkeiten
- deren Zugehörigkeit zu Parteien und Massenorganisationen vor und nach 1945
- die Art und Weise, wie sie die DDR verlassen haben (legal oder illegal), falls sie jetzt nicht mehr in der DDR ansässig sind
- der Ehestand der Eltern
- Anzahl der Kinder und deren Zugehörigkeit zu sozialistischen Massenorganisationen

Tätigkeitsfelder

- Art des Studiums
- Angaben zum Promotionsergebnis
- Sprachkenntnisse
- Anzahl der Publikationen
- Zusammenarbeit mit Kollegen im sozialistischen Ausland
- Aktivitäten innerhalb der Abteilung und mit den Kollegen seiner Arbeitsgruppe (Arbeitsbrigade)
- sozialistische Auszeichnungen
- Teilnahme an ideologisch geprägten Weiterbildungen

b) Erschließen Sie die Position der Autoren zur Verleihung des Status' „NSW Reisekader“ für Frank- Peter Weiß (**M 18**).

Dem Wortlaut ist zu entnehmen, dass die Autoren dem Antrag wohlwollend gegenüber stehen: Sie befürworten ihn.

zu 2 Stellen Sie die Einschätzung der Partei- und Institutsleitung (**M 18**) dem Ablehnungsschreiben (**M 20**) gegenüber. Stellen Sie Vermutungen darüber an, wer sich hinter der Ablehnung verbirgt und aus welchem Grund sie erfolgte.

Zwischen den Schreiben der Partei- und Institutsleitung einerseits und dem Ablehnungsschreiben des Bereichsleiters (übergeordnete Instanz) besteht ein großer Widerspruch. Aus dieser Tatsache lässt sich ableiten, dass das Ministerium für Staatssicherheit diese Ablehnung angewiesen hat (familiäre Westkontakte, keine Mitgliedschaft in der SED → unsicherer Reisekader).

1 Der Hausvertrauensmann war in Mietshäusern der DDR der Verantwortliche für die Führung des sog. Hausbuches, in das sich alle Besucher des Hauses, die sich länger

als drei Tage im Haus aufhielten und insbesondere Besucher aus dem Westen einzutragen hatten.

Erörtern Sie am Fallbeispiel Frank- Peter Weiß individuelle Entwicklungsmöglichkeiten im politischen System der DDR. Berücksichtigen Sie die Dauer des Genehmigungsverfahrens und den Inhalt der Gesprächsnotiz (M 19) sowie den Text der Ablehnung (M 20). **zu 3**

Anhaltspunkte für die Erörterung durch die Schüler könnten sein:

- Diskussion über Grundsätze der DDR-Bildungspolitik (Chancengleichheit und -gerechtigkeit laut Schulgesetzen, die als Bildungsziel für alle Kinder die *allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit* festsetzten usw.) und deren Umsetzung am Beispiel dieser beiden Beurteilungen.
- Propagierung der Leistungsstärke der sozialistischen Wirtschaft und Wissenschaft im Vergleich zum *Westen*. Gleichzeitig zeigt sich an diesem Beispiel die permanente Angst der DDR-Führung vor Abwerbungen durch den Westen, die ein mangelndes Vertrauen zu den Leistungsträgern des eigenen Landes offenbarte.
- Bei der Ablehnung könnten auch niedere Beweggründe eine Rolle gespielt haben, wie Neid bestimmter politischer Entscheidungsträger oder Freunde, die nicht selten als inoffizielle Mitarbeiter (kurz: *IM* = aktiv im Auftrag des Ministeriums für Staatssicherheit) wirkten.
- Befragungen in der Familie und/oder im Freundeskreis der Eltern und Verwandten: Welche Entwicklungsmöglichkeiten hatten sie? Gab es ähnliche Beispiele in ihrem Verwandten- und/oder Bekanntenkreis?
- ...

Schülerbeurteilungen – Türöffner für die persönliche Entwicklung?

- zu 1 Ermitteln Sie aus den Beurteilungen lobende und kritisierende Aussagen über die Schüler Rainer Schöne und Frank-Peter Weiß (M 21).

Rainer Schöne	Frank-Peter Weiß
lobende Aussagen	
<p>höflich, gewandt, selbstbewusst, stets hilfsbereit vielseitige Interessen komplizierte Zusammenhänge zu durchdenken, Schlussfolgerungen zu ziehen und deren Ergebnis zu formulieren fällt ihm leicht begnügt sich nicht mit Teillösungen, sondern versucht stets, zum Kern der Sache vorzudringen spricht Widersprüche und Unklarheiten aus, trägt zu deren Überwindung bei (gewonnene Positionen vertritt er parteilich) rationeller Arbeitsstil Verbesserung der Leistungen trotz häuslicher Beanspruchung gut entwickelte Arbeitsmoral Verantwortungsbewusstsein hilfsbereit bei Lösung praktischer und politischer Aufgaben beobachtet gut vermag seine Erkenntnisse in größere Zusammenhänge einzuordnen und sich ein selbstständiges Urteil zu bilden</p>	<p>höflich und zuvorkommend gewandt und hilfsbereit (hat gelernt, auch für das Kollektiv tätig zu sein) übernimmt Aufgaben, arbeitet von sich aus mit überdurchschnittlich begabt Es fällt ihm leicht, dem Unterricht zu folgen, Probleme zu erkennen, nach selbstständigen Lösungen zu suchen und Ergebnisse zu formulieren arbeitet zu Hause selbstständig durchdachte Arbeitsweise Leistungskurve zeigt ständig steigende Tendenz gut entwickeltes Gedächtnis Es fällt ihm leicht, Bekanntes mit Neuem zu verknüpfen und Wissen anzuwenden. Ist in der Lage, sich auch mit schwierigen Situationen zurecht zu finden.</p>
kritisierende Aussagen	
keine	<p>trat wenig bestimmend im Kollektiv auf sah vor allem seine eigene Lernarbeit beschränkt sich auf organisatorische Tätigkeiten, vermeidet politische Führungsrolle als Gruppenleitungsmitglied vertritt seine Position nicht offen und parteilich informiert sich nicht ausreichend über das aktuelle politische Geschehen</p>

- zu 2 Deuten Sie folgende Sätze:
„Er darf sich aber nicht darauf beschränken, nur organisatorisch tätig zu sein, sondern muss als Gruppenleitungsmitglied der politischen Führung Aufmerksamkeit schenken.“ (aus der Beurteilung für Frank-Peter Weiß)
„Im Kollektiv ist er wegen seiner Hilfsbereitschaft nicht nur bei der Lösung von praktischen Aufgaben, sondern auch der politischen geachtet.“ (aus der Beurteilung für Rainer Schöne).

Die Position des Gruppenleitungsmitgliedes, der bei guten Leistungen von Mitschülern gewählt wurde, verpflichtete zu einer positiven politischen Stellungnahme zur DDR. Anzuzweifeln ist, dass eine offene und parteiliche Diskussion von Frank-Peter Weiß wirklich

erwartet wurde oder diese überhaupt erwünscht war. (Siehe den einleitenden Satz der Beurteilung.) Man forderte gerade von ihm ein öffentliches Bekenntnis zur DDR. Schulische Leistungen spielten eine untergeordnete Rolle.

Insgesamt lassen sich bei seiner Beurteilung folgende Kriterien als ausschlaggebend ermitteln:

- Elternhaus (Familienstand, Berufstätigkeit, Position zur DDR)
- Sozialkompetenzen (Einordnung in das *Kollektiv*)
- politischer Standpunkt (politische Aktivitäten oder Fehlen derselben)
- schulische Entwicklung (Leistungen Fähigkeiten, Kenntnisse, Begabungen)
- Bildungsempfehlung, Empfehlung zur beruflichen Ausrichtung: Studium oder nicht?
- kritikwürdiges oder politisches Fehlverhalten der Eltern (Republikflucht)
- Familienstand der Eltern, der Mutter (*Scheidungskind* der 1950er Jahre)

Die Trennung der Mutter vom *republikflüchtigen* Vater begründet vor der „sozialistischen Menschengemeinschaft“, warum der Sohn, Frank-Peter Weiß, die *Privilegien* des DDR-Systems in Anspruch nehmen konnte. Die *Zuteilung* von Oberschul- und Studienplätzen gehörte zu diesen *Privilegien*. Bei der Empfehlung für einen weiteren Bildungsweg (Studium) ist die *politische Einstellung der Schüler* ein zentrales Kriterium. Hier werden Frank-Peter Weiß Mängel bescheinigt oder unterstellt:

- mangelndes politisches Wissen aufgrund fehlender Informationsbereitschaft
- Er erhielt zuvor bereits eine Ablehnung für einen Studienplatz.
- Indiz für den hohen Stellenwert der politischen Einstellung ist auch, dass der FDJ-Sekretär und nicht der Verantwortliche für den fachlichen Entwicklungsstand (Lehrer) die Beurteilung als erster unterzeichnet.

Erschließen Sie anhand der Materialien damalige Vorgaben zur Erstellung für Beurteilungen. **zu 3**

- soziale Herkunft
- politischer Standpunkt
- gesellschaftliche Aktivitäten
- soziales Verhalten in und außerhalb der Schule
- Mitgliedschaft in gesellschaftlichen Organisationen (FDJ, Sportvereine, schulische Arbeitsgemeinschaften)
- Engagement in gemeinnützigen Initiativen
- Leistungen

Schätzen Sie Folgen solcher Beurteilungen in Hinblick auf damalige Entwicklungsperspektiven ein. Beziehen Sie in Ihre Überlegungen die abschließend attestierte Eignung ein: **zu 4**

a) „Er scheint uns für ein Studium geeignet.“ (F.-P. Weiß)
für ein Studium – öffnet für die Bewerbungskommissionen die Tür einer Umlenkung zu anderen Studienrichtungen; die Unterzeichner der Beurteilung signalisieren mögliches Desinteresse an dem Studienwunsch des Schülers.

b) „Er scheint uns für dieses Studium geeignet.“ (R. Schöne)
für dieses Studium verweist auf die Unterstützung der Schule für die gewünschte Studienrichtung dieses Schülers.

- a) und b) *scheint* – man legt sich nicht fest

Reflektieren Sie die Kriterien, nach denen Sie heute beurteilt werden. Nutzen Sie als Ausgangspunkt Ihrer Überlegungen die Zeugnisse und Beurteilungen von Frank-Peter Weiß und Rainer Schöne. **zu 5**

Als Kriterien könnten genannt werden: Leistungsbereitschaft, Mitarbeit, Sozialverhalten, Engagement in und außerhalb der Schule, etc. Denkbar ist zudem auch eine kritische Bilanz über heutige Zeugnisse.

In einem weiteren Schritt können die Schüler die selbst erfahrene heutige Beurteilungspraxis reflektieren und versuchen, anhand der vorliegenden Beurteilung aus der DDR eine Beurteilung für diese Schüler nach gegenwärtigen Maßstäben zu formulieren.

zu 6 *Diskutieren Sie, inwiefern Familiensituationen für heutige Entwicklungschancen eine Rolle spielen.*

Bei dieser, auf Orientierungskompetenz fokussierten Aufgabe, welche sich aus der 5. Aufgabe ergibt, werden in der nachfolgenden Tabelle Niveaustufen historischen Denkens aufgezeigt, in die die erbrachten Schülerleistungen einzuordnen sind.

Graduierung der Orientierungskompetenz

Kompetenzbeschreibung	<p>Niveau: Transkonventionell-elaboriert</p> <p>Die Schüler prüfen, ob die Konvention, welche postuliert, dass die demokratische deutsche Gesellschaft der Gegenwart die Ansprüche und Rechte des Individuums besonders schützt und dies auch in Beurteilungen zum Ausdruck bringt, zutrifft.</p> <p>Sie gelangen zu der Erkenntnis, dass sich reales gesellschaftliches Leben nicht immer ausreichend an dieser Konvention orientiert: So steht dieselbe Note nicht immer für dieselbe Leistung. Persönliche Wertvorstellungen können weder in einer Diktatur noch in einer Demokratie sicher erkannt werden. In einer Demokratie steht allerdings im Konfliktfall die beurteilende Person, nicht aber das politische System gegen den Beurteilten. Gegen Noten können Einsprüche erhoben und durchgesetzt werden. Persönliche Lebensumstände werden nicht explizit in Beurteilungen erwähnt. Sie beeinflussen aber durchaus Bildungschancen und Entwicklungsmöglichkeiten. Z.T. wirken sie (bewusst oder auch unbewusst) auf die Person des Beurteilenden und deren Urteile (z.B. im Lehrer-Schüler-Verhältnis, Erwartungshaltung, Vorurteile).</p>
Kompetenzbeschreibung	<p>Niveau: Konventionell</p> <p>Die Schüler erkennen, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse immer auf die Erstellung von Zeugnissen auswirken. Sie erschließen aus den weltanschaulichen oder ideologischen Grundlagen der jeweiligen Gesellschaft Beurteilungskriterien, auf die zurückgegriffen wird. Demokratien und Diktaturen unterscheiden sich in dieser Frage grundsätzlich. Die demokratische deutsche Gesellschaft der Gegenwart schützt die Ansprüche und Rechte des Individuums besonders. Daher wird in den Beurteilungen auch auf persönliche Leistungen und charakterliche Entwicklungen besonders abgehoben. Diktaturen nutzen im Gegensatz alle Informationen über einen Menschen, um diesen beherrschen, an die herrschende Ideologie binden zu können (Sippenhaftmodelle bzw. gezielte Förderung).</p>
Kompetenzbeschreibung	<p>Niveau: Basal</p> <p>Schüler stellen Einzelfallprüfungen ohne weitere Abstraktion an. Sie stellen fest, dass die Zeugnisse in der Gegenwart sich von denen der DDR aufgrund abweichender Fächerbezeichnungen und anderer Unterrichtsfächer unterscheiden.</p> <p>Kriterien, mit denen Eigenschaften und Einstellungen beurteilt werden, beziehen sich vorrangig auf persönlich-fachliche Leistungen.</p> <p>Die Schüler erkennen, dass andere gesellschaftliche Verhältnisse und verschiedene soziale oder regionale Umstände eine Rolle für unterschiedliche Ausprägungen der Zeugnisse spielen. Sie versuchen, eine Erklärung für diese Unterschiede ohne Beachtung der gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen zu finden.</p>



Niveaustufen	Kompetenzbeschreibung
Transkonventionell-elaboriert:	<p>Die Schüler prüfen, ob die Konvention zutrifft, welche postuliert, dass die demokratische deutsche Gesellschaft der Gegenwart die Ansprüche und Rechte des Individuums besonders schützt und dies auch in Beurteilungen zum Ausdruck bringt. Sie gelangen zu der Erkenntnis, dass sich reales gesellschaftliches Leben nicht immer ausreichend an dieser Konvention orientiert: So steht dieselbe Note nicht immer für dieselbe Leistung. Persönliche Wertvorstellungen können weder in einer Diktatur noch in einer Demokratie sicher erkannt werden. In einer Demokratie steht allerdings im Konfliktfall die beurteilende Person, nicht aber das politische System, gegen den Beurteilten. Gegen Noten können Einsprüche erhoben und durchgesetzt werden.</p> <p>Persönliche Lebensumstände werden nicht explizit in Beurteilungen erwähnt. Sie beeinflussen aber durchaus Bildungschancen und Entwicklungsmöglichkeiten. Zum Teil wirken sie (bewusst oder auch unbewusst) auf die Person des Beurteilenden (z. B. im Lehrer-Schüler-Verhältnis, Erwartungshaltung, Vorurteile).</p>
Konventionell:	<p>Die Schüler erkennen, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse immer auf die Erstellung von Zeugnissen auswirken. Sie erschließen aus den weltanschaulichen oder ideologischen Grundlagen der jeweiligen Gesellschaft Beurteilungskriterien, auf die zurückgegriffen wird. Demokratien und Diktaturen unterscheiden sich in dieser Frage grundsätzlich. Die demokratische deutsche Gesellschaft der Gegenwart schützt die Ansprüche und Rechte des Individuums besonders. Daher wird in den Beurteilungen auch auf persönliche Leistungen und charakterliche Entwicklungen besonders abgehoben. Diktaturen nutzen im Gegensatz alle Informationen über einen Menschen, um diesen beherrschen und an die herrschende Ideologie binden zu können (Sippenhaftmodelle bzw. gezielte Förderung).</p>
Basal:	<p>Einzelfallprüfung ohne Abstraktion; Feststellung, dass sich die Zeugnisse der Gegenwart von denen der DDR unterscheiden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ z. T. abweichende Fächerbezeichnungen, z. T. andere Fächer ■ Kriterien, mit denen Eigenschaften und Einstellungen beurteilt werden ■ persönlich-fachliche Leistungen stehen im Zentrum <p>Die Schüler halten für sich fest, dass andere gesellschaftliche Verhältnisse und verschiedene soziale oder regionale Umstände eine Rolle für unterschiedliche Ausprägungen der Zeugnisse spielen.</p> <p>Versuch einer Erklärung für diese Unterschiede ohne systematische Beachtung der gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen</p>

Schüler re-konstruieren Vergangenheit und schreiben Geschichte^{*}

Die Stasi-Akte des Dresdner Bürgers

Frank Richter

(Klassenstufen 10/11)

Ruth Nagel, Susanne v. Ruthendorf

Friedliche Demonstrationen bewirkten, von Leipzig und Dresden ausgehend, im Herbst 1989 in der DDR eine Revolution, die nicht nur das Ende des SED-Herrschaft, sondern auch des von ihr 40 Jahre lang regierten Staates bedeutete. Am 9. November 1989 fiel die Mauer in Berlin. In der offiziellen DDR-Sprache als *antifaschistischer Schutzwall* bezeichnet und im Auftrag der Regierung des Landes 1961 errichtet, sollte sie die Teilung Deutschlands unumkehrbar machen. Dieses als historisch apostrophierte Ereignis, das die Teilung eines Volkes beendete, ist Anlass zur Erinnerung und zur Auseinandersetzung mit dem Vergangenen. In der öffentlichen Wahrnehmung ist in diese Erinnerung zumeist die Würdigung jener Bürgerinnen und Bürger eingeschlossen, die den Mut besaßen, sich an die Spitze der oppositionellen Bewegung zu stellen.

Die hier vorliegende, von zwei Referendarinnen¹ erarbeitete, Unterrichtseinheit, stellt das Wirken eines bekannten Dresdner Oppositionellen in den Fokus der Geschichtsarbeit. Schüler einer zehnten oder elften Klasse sollen sich darin mit dem Wirken eines Mitglieds der *Gruppe der Zwanzig*² und dessen Bespitzelung durch das Ministerium für Staatssicherheit der DDR (MfS) unmittelbar vor und während der *Wende*³ auseinandersetzen. Das zentrale Erkenntnisziel besteht darin, den Schülern am Beispiel der Dresdner *Gruppe der 20* die Erkenntnis zu ermöglichen, dass die heute vorhandene demokratische Ordnung, in der sie leben, nicht selbstverständlich, sondern das Ergebnis bürgerschaftlichen Engagements, ja, in den neuen Bundesländern sogar die direkte Folge eines mutigen Widerstandes vieler DDR-Bürger ist. Diese DDR-Bürger suchten nach Wegen für einen gewaltfreien gesellschaftlichen Wandel, denn sie wollten sich ihre Grundrechte und ihre Selbstbestimmung nicht länger vom Beherrschungsanspruch einer reformunfähigen Parteielite vorenthalten lassen. Sie appellierten an die Vernunft und forderten das friedliche Gespräch. Letztlich war dieser Weg erfolgreich.

Als das Projekt abschließende Aufgabe werden die Schüler aufgefordert, ein Drehbuch über Frank Richters politischen Einsatz und seine Bespitzelung durch das MfS in Form eines *Doku-Dramas* zu schreiben. Die sich aus der gewählten Darstellungsform ergebende Möglichkeit, fiktive und dokumentarische Erzählung miteinander zu verweben, stellte für die Schüler eine ungewohnte, aber sehr attraktive Herausforderung dar. Die Inszenierung historischer Begebenheiten überschreitet die reine Dokumentation, indem sie deren Wirkungen personalisiert, sie auf soziale und kommunikative Konstellationen überträgt. Die Wahl fiel auf dieses Genre, da hier die Mischung aus Dokumentation und Inszenierung offensichtlicher wird als in anderen Darstellungsformen, die Schüler also auf den Konstruktionscharakter des Historischen unmissverständlich verwiesen werden. Das heißt, im Doku-Drama steht eine wichtige Charakteristik jeglicher Geschichtsdarstellung im Vordergrund: Um historische Abläufe darzustellen, bedarf es stets mehr als eines Rückgriffs auf die Vergangenheit. Die Darstellungsweise hängt von der Wahl des Mediums ab.

Frank Richter wurde im Jahr 2005 während der ersten Umsetzung der Unterrichtseinheit von den Schülern zur Präsentation der Drehbücher eingeladen. Sie diskutierten mit ihm über ihre Arbeitsergebnisse und filmbezogenen Umsetzungsvarianten. Frank Richter wies während dieser Diskussion insbesondere auf die Bedeutung persönlichen Engagements für die Gestaltung einer demokratischen Kultur hin. Die Form der Reflexion – im Austausch mit dem Akteur des vergangenen Geschehens – sollte den Schülern nicht zuletzt auch die Verantwortung für den Umgang mit den Ergebnissen ihrer historischen Forschungen vor Augen führen.⁴

1 Heute arbeiten beide als Lehrerinnen an sächsischen Gymnasien.

2 Die *Gruppe der Zwanzig* entstand spontan aus Teilnehmern eines Demonstrationszuges, der am 8. Oktober 1989 in Dresden von Sicherheitskräften eingekesselt wurde. Einige Demonstranten versuchten, mit den Polizisten Gespräche zu führen. Daraus ergab sich eine Vereinbarung, die besagte, dass ein Ausschuss der Demonstranten am nächsten Tag in einen Dialog mit dem Dresdner Oberbürgermeister Wolfgang Berghofer eintreten sollte. Diese *Dialog-Gespräche* galten als die erste freie Kommunikation zwischen Staatsmacht und Opposition. Frank Richter war einer der Vertreter der Demonstranten.

3 Zur Problematik des Begriffs der *Wende*, der hier als Quellenbegriff verstanden wird, vgl. Rainer Eckert: *Gegen die Wende-Demagogie – für den Revolutionsbegriff*. Anmerkungen zu Michael Richter, in:

Deutschland Archiv 40 (2007), S. 1084–1086. Die Begriffe des *Herbstes 1989* als Unterrichtsthema: Holger Thünemann: „Sind wir die Fans von Egon Krenz?“ Zur Reflexion des *Wende*-Begriffs, in: *Geschichte Lernen* 22/128 (2009), S. 54–59.

4 Über dieses Unterrichtsprojekt nachzulesen in: Ruth Nagel: *Schüler/innen re-konstruieren Geschichte – Ein Erfahrungsbericht zur Förderung der Entwicklung historischer Kompetenzen aus Lehrer- und Schülersicht* (am Beispiel einer Unterrichtseinheit zur Re-Konstruktion der Dresdner Ereignisse im Oktober 1989 anhand der Stasi-Akte Frank Richters), in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hgg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2)*, Neuried 2007, S. 824–833.

Die Ausprägung historischer Kompetenz⁵ ist bei den Schülern nicht bereits nach einem gelungenen Unterrichtsprojekt erreichbar. Auch wenn dieses noch so spannend, multiperspektivisch angelegt und didaktisch-methodisch durchdrungen sein mag – historische Kompetenz kann sich nur in einem kontinuierlichen Unterrichtsprozess herausbilden, der seine Inhalte auf die Kompetenzentwicklung der Schüler ausrichtet, also die Möglichkeit eröffnet, diese kompetenzorientiert zu bearbeiten.⁶ Das betrifft sowohl das Systematisieren und Vernetzen des Fallwissens als auch das Verbinden mit Methoden und theoretischen Überlegungen.⁷ In unserem Fall sollte das Agieren Frank Richters in der Revolutionszeit 1989 und seine Observierung durch den DDR-Staatssicherheitsdienst mit einer Bewusstwerdung über die Wege der Erkenntnisgewinnung (historische Konventionen, ihre Anwendung sowie die historisch-politische Verankerung des Falls in Raum und Zeit) verbunden werden. Jede historische Problemstellung ist darauf zu prüfen, inwieweit sie für die Entwicklung und Förderung historischer Kompetenz geeignet ist. An diesem Projekt lässt sich sehr gut demonstrieren, dass der Unterricht in dem Bewusstsein geplant und gestaltet ist, mittels didaktisch-methodisch aufbereiteter Quellen und Materialien die Schüler zu einer Reflexion über historische Sachverhalte zu befähigen und sie zu einer begründeten (Selbst-)Reflexion zu führen. Dieses Projekt ist nicht nur in besonderer Weise lehrplanrelevant, sondern auch von hohem aktuellem Wert. Deshalb wird es hier in überarbeiteter Form für den Unterricht bereitgestellt.

1 Einordnung in die Quellengattung

Die Schüler arbeiten mit Auszügen aus der Stasi-Akte Frank Richters.⁸ Er war Mitglied der Dresdner *Gruppe der 20*, die als erste Vereinigung oppositioneller Kräfte in Dresden die Gespräche mit der Staatsmacht aufnahm. Es handelt sich also um Materialien, die der Quellengattung *Geheimdienstakten* zuzuordnen sind. Diese nicht edierten Quellen besitzen einige Besonderheiten; die Arbeit mit ihnen mag sich zunächst als problematisch erweisen:

- Insbesondere muss auf den fragmentarischen Charakter der Berichte hingewiesen werden. Beim ersten Lesen erscheinen sie mitunter rätselhaft und unverständlich. Didaktisch-methodisch betrachtet, bergen sie jedoch ein anspruchsvolles analytisches Potenzial. Die Tatsache, dass die Zusammenhänge nicht ohne Weiteres herzustellen sind, regt die Schüler an, konkrete Probleme eines Sachverhaltes zu erkennen und zu formulieren, wodurch die Fähigkeit und Fertigkeit ausgeprägt wird, historische Fragen zu stellen.⁹
- Informationsberichte des Ministeriums für Staatssicherheit sind zudem extrem einseitige (perspektivisch gebundene) Quellen, deren Erschließung ein hohes Maß an Wissen über das gesellschaftliche System der DDR sowie das Funktionieren und die Hierarchie des Geheimdienstes voraussetzt. Sie veranlassen die Schüler, Nachforschungen über das politische Geschehen zu betreiben, um sich historisch-politische Zusammenhänge zum Sachverhalt zu erschließen, denn Berichte sind ohne Kontextualisierung niemals vollends zu entschlüsseln. Sie können aber die Neugier der Schüler wecken und sie zu bestimmten weiterführenden Fragen führen. Auch an dieser Stelle wird also die Fragekompetenz entwickelt.
- Schüler sind auf der Altersstufe, für die das Projekt konzipiert wurde (16 bis 18 Jahre), in der Lage, aus nicht-ediertem Quellenmaterial selbstständig Vergangenheit zu rekonstruieren. Informationsberichte der Staatssicherheit der DDR bilden dafür einen geeigneten Ausgangspunkt, denn sie ermöglichen in besonderer Weise die Entwicklung

5 Vgl. Waltraud Schreiber: Basisbeitrag: Theoretische Grundlagen des Projekts FUER Geschichtsbewusstsein in diesem Band.

6 Vgl. Waltraud Schreiber: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, in: Peter Labbude (Hg.): Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?, Bern 2007, S. 244.

7 Vgl. ebd., S.248 f.

8 Frank Richter stellte seine *Stasi-Akte* zu Forschungszwecken des Forschungsprojek-

tes FUER Geschichtsbewusstsein zur Verfügung, in das auch Dresdner Referendare partiell eingebunden waren.

9 Kernkompetenz des Kompetenzbereiches Fragekompetenz, die eine der drei prozessorientierten historischen Kompetenzbereiche darstellt. Vgl. Waltraud Schreiber: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, in: Peter Labbude (Hg.): Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?, Bern 2007, S. 246.

der Frage- und Re-Konstruktionskompetenz der Schüler. *Stasi-Akten* sind ein quantitativ bedeutsamer Quellenfundus, da in den Archiven des *Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR* Hunderte Kilometer Aktenmaterial aufbewahrt werden. In den neuen Bundesländern sind zudem Materialien aus diesen Akten in vielen Familien vorhanden. Für die Schüler sind diese Quellen von großem Interesse, da sie sich mit deren Hilfe ein eigenes Bild vom Ausmaß und den Folgen der allgegenwärtigen, wenn auch nicht immer sichtbaren Bespitzelung des Lebens in der DDR machen können.

Folgende Quellen (Q) und Materialien (M) werden bereitgestellt:

- Q 1:** sechs Berichte aus der *Stasi-Akte* Frank Richters als Basismaterial
- Q 2:** Bericht des Leiters der MfS-Bezirksverwaltung Dresden, Generalmajor Böhm, vom 9. Oktober 1989
- Q 3:** Bericht des Leiters der MfS-Bezirksverwaltung Dresden Generalmajor Böhm vom 10. Oktober 1989 an die MfS-Zentrale Berlin (Minister für Staatssicherheit, Armeegeneral Erich Mielke)
- M 1:** Kurzbiografie Wolfgang Berghofers
- M 2:** Kurzbiografie Hans Modrows
- M 3:** Organigramm des MfS
- M 4:** Mitglieder der *Gruppe der 20*
- M 5:** Hintergrundwissen zum *Großen Lauschangriff*
- M 6:** Chronologie des Jahres 1989 in der DDR

Bei den Berichten der *Stasi-Akte* Frank Richters (**Q 1**) handelt es sich um sechs Berichte aus dem Zeitraum vom 11. bis 16. Oktober 1989. Die Schüler (und Lehrer) benötigen zur Re-Konstruktion der Ereignisse jedoch noch zusätzliche Quellen und Materialien. Den Ablauf der Geschehnisse in Dresden während der ersten Oktoberwoche schilderte der Chef der MfS-Bezirksleitung Dresden, Generalmajor Böhm, am 9. Oktober 1989 (**Q 2**). Er berichtete einen Tag später über den Verlauf der Versammlungen am Abend des 9. Oktobers 1989 in vier Dresdner Kirchen, in denen Bürgerrechtler der *Gruppe der 20* über ihr Gespräch mit dem Dresdner Oberbürgermeister informierten (**Q 3**).

Weitere Informationen zum Geschehen während der Friedlichen Revolution sind im Internet unter www.chronikderwende.de abrufbar. Diese Informationssammlung berücksichtigt auch überregionale Ereignisse und stellt abrufbare Tondokumente (Zeitzeugenaussagen, Radiosendungen etc.) zur Verfügung, darunter z. B. Schilderungen von Frank Richter zur Demonstration am 8. Oktober 1989 auf der Prager Straße in Dresden, als die *Gruppe der 20* gebildet wurde: http://www.chronik-der-wende.de/_/ra/meta/zeitzeuge/richterfrank.ram.

Eine ausführliche Chronik der Bürgerrechtsbewegung in der DDR ist unter <http://www.archiv-buergerbewegung.de/Texte/Zeittafel-sw.htm> zu finden. Als Hintergrundinformationen sind Kurzbiografien des damaligen Dresdner Oberbürgermeisters Wolfgang Berghofer (SED) sowie des ehemaligen SED-Bezirkssekretärs Hans Modrow beigegeben. Insbesondere Schüler können diese Materialien nutzen, um die Stellung der Staats- und Parteivertreter im Dialog mit der *Gruppe der 20* einzuordnen (**M 1** und **M 2**). Weiterhin wurde eine Übersicht über die Organisationsstruktur des MfS (Stand 1989) in die Anlage aufgenommen, anhand derer deutlich wird, in welche Hierarchie-Ebene die zur inneren *Sicherheit* und Bespitzelung zuständige Abteilung XX des MfS einzuordnen ist (**M 3**). Die Anlage wird durch eine Übersicht über die Personen, die der *Gruppe der 20* angehörten (**M 4**), und durch Hintergrundinformationen zum *großen Lauschangriff* abgerundet, auf die sich die Aufgabenstellung im Fokus III bezieht (**M 5**). Die Chronologie über die Ereignisse im Jahr 1989 (**M 6**) ist als Überblickshilfe zur Kontextualisierung des historischen Geschehens gedacht.

Es ist natürlich auch möglich, die Schüler – ggf. unter Hinweis auf einschlägige Internet-Adressen – selbst recherchieren zu lassen. Selbstredend sollten auch Lehrbücher und Lexika herangezogen werden, um weitere Informationen zum historischen Zusammenhang zu ermitteln bzw. zu überprüfen.

2 Begründung

2.1 Didaktische Überlegungen

Das Ziel des modernen Geschichtsunterrichts, Schüler zu historischem Denken zu befähigen, kann erreicht werden, wenn sich der Unterricht von einer immer noch oft anzutreffenden Tradierung historischer Darstellungen entfernt und die Förderung historischer Kompetenzen in den Mittelpunkt stellt. In vorliegendem Beitrag geht es vorrangig um die Förderung der historischen *Frage-* und *Re-Konstruktionskompetenz*.

Die Fähigkeit, mit historischen Fragestellungen umgehen zu können, bildet eine wichtige Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz. Für die Schüler ist die Erkenntnis von zentraler Bedeutung, dass die Vergangenheit grundsätzlich unter einer Fragestellung betrachtet wird. Ist ihnen diese Zugriffsweise auf das Vergangene bewusst, so lernen sie, die von Historikern an die Vergangenheit und Geschichte gestellten unterschiedlichen Fragen zu erschließen: Um etwas über die Vergangenheit in Erfahrung zu bringen, benötigt man geeignete Fragen. Diese Einsicht kann Schüler motivieren, eigene Fragen zu entwickeln und an deren Beantwortung zu arbeiten. Historische Fragen zu stellen, ermöglicht den Einstieg in historisches Denken, denn es leitet in die Analyse über, die aus Re- und De-Konstruktionsleistungen besteht.¹⁰

Wer Fragen hat, sucht Antworten. Diese können aus Quellen gewonnen werden. Doch das vergangene Geschehen muss erst re-konstruiert werden. Dabei überschreitet man bei einem reflektierten und selbstreflexiven Herangehen notwendigerweise die Grenze jener *fertigen Geschichte*, die in Lehrmaterialien dargeboten wird. An diesem Punkt ist bereits der Bereich der historischen Methodenkompetenz involviert, konkret, die *Re-Konstruktionskompetenz*. Es bedarf der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, aus einzelnen Materialien Informationen über das Vergangene zu extrahieren, diese einzelnen *Partikel* in Zusammenhänge zu bringen und Beziehungen zur eigenen Gegenwart und Zukunft zu erkennen bzw. herzustellen.¹¹ Dieser Vorgang ist komplex und kann nicht ex cathedra gelehrt werden. Vielmehr sollte die Re-Konstruktionsarbeit in eigenen Versuchen erfahren werden, wozu es jedoch der methodischen Anleitung zum Erwerb von Konventionen bedarf.

Beim Zusammensetzen der Einzelinformationen, die die Schüler aus den Informationsberichten und Materialien gewonnen haben, re-konstruieren sie Vergangenheit. Dabei erkennen sie, dass die Stasi-Berichte auf der subjektiven Wahrnehmung der Informationszuträger – der so genannten Inoffiziellen Mitarbeiter (*IM*) – beruhen. In den von den Schülern hinzugezogenen historischen Dar- und Zusammenstellungen wird sichtbar, dass sie aus unterschiedlichen Quellen konstruiert und durch Bezüge aus weiteren Darstellungen ergänzbar sind. Darstellungen anderer, erhobene Informationen und Interpretationen ergeben historische Narrationen, die immer von Autoren *gemacht* sind.

Die Geschichte der DDR ist ein Thema, für das Schüler gewonnen werden können. Dessen Wahrnehmung wird durch *Jubiläums-Konjunkturen* und deren öffentlich-mediale Verarbeitung beeinflusst. Die Konfrontation mit dem Thema *Friedliche Revolution* in Zeitungs- und Fernsehberichten hinterlässt Wirkungen, gerade auch auf die Schülersichtweisen zu langfristigen Konsequenzen und Nachwirkungen der DDR-Zeit.

Da die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der Öffentlichkeit aber nicht immer sachlich und tiefgründig erfolgt, bisweilen gar noch von ideologischen Grabenkämpfen geprägt ist,¹² ergibt sich für den Geschichtsunterricht die Aufgabe, die Geschichte des un-

10 Ausführlicher zur Fragekompetenz siehe den Basisbeitrag von Waltraud Schreiber in diesem Band sowie dies., Kompetenz – bereich historische Fragekompetenz, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hgg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen. Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 155–193 (mit weiteren Literaturangaben).

11 Ausführlicher zur Re-Konstruktionskompetenz vgl. die Ausführungen in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur

Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen. Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007. Siehe auch den Basisbeitrag von Waltraud Schreiber (Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht) in diesem Band.

12 Erinnert sei an die anhaltenden Debatten über den richtigen Umgang mit den Akten des ehemaligen Ministeriums für Staats – sicherheit der DDR, die Entschädigungen für Opfer der SED-Diktatur, die Legitimität der so genannten Mauerschützenprozesse oder auch die Tendenzen zur Verharmlosung der DDR in den Medien (Ostalgie-Welle). Siehe dazu: Thomas Ahbe: Ostalgie. Zum Umgang mit DDR-Vergangenheit in den 1990er Jahren, Erfurt 2005.

tergegangenen Staates und seines Überwachungssystems kritisch zu untersuchen. Die Arbeit sollte daher multiperspektivisch angelegt sein und auf einer breiten Quellenbasis fußen, um vorurteilsbeladene Diskussionen möglichst vermeiden zu können. Wenn es gelingt, die Mehrzahl der Schüler zu einem methodisch gestützten sachkompetenten Umgang mit der weit verbreiteten und häufig umstrittenen Quellengattung der Geheimdienstberichte zu befähigen, können sie einen kritischen und verantwortungsbewussten Umgang mit vergangenem Geschehen und deren Überresten erlangen. Damit ist es möglich, Schüler zu historischer Orientierungskompetenz zu befähigen.¹³

2.2 Lehrplanbezug

Die meisten (deutschen) Lehrpläne thematisieren die Geschichte der DDR bereits am Ende der Sekundarstufe 1. Diese Unterrichtseinheit wurde an einem Dresdner Gymnasium in der zehnten Klasse erfolgreich durchgeführt. Aufgrund der Komplexität und des hohen fachwissenschaftlichen und methodischen Anforderungsniveaus der Materialien scheint es indes ratsam, die Unterrichtsreihe zur Re-Konstruktion historischer Abläufe aus Stasi-Akten in einem Grund- oder Leistungskurs der Klassenstufe 11 durchzuführen.¹⁴ Die Zielsetzungen mögen in den Lehrplänen der Bundesrepublik unterschiedlich ausfallen – die Möglichkeit der Arbeit mit Stasi-Akten wird von allen Lehrplänen eröffnet. Der sächsische Lehrplan stimmt mit den hier ausgearbeiteten Zielsetzungen überein. Ihm folgend, wird auf der Sekundarstufe II vorgegeben:

- Im Lernbereich 1 des Leistungskurses 11 *Politische Ordnungsvorstellungen und politische Partizipation*: „Beurteilen der Rolle des Volkes in der friedlichen Revolution“.¹⁵ Um dieses Ziel zu erreichen, sind die *Oppositionsbewegungen* und der *Zusammenbruch der DDR* zu untersuchen. Es wird geraten, diese Thematik durch Zeitzeugenbefragungen und Archivarbeit mit einer methodischen Schulung zu verbinden.¹⁶ Der Hinweis auf Archivarbeit findet sich in der rechten Lehrplanspalte und hat somit Empfehlungscharakter.¹⁷

13 Vgl. die Anregungen zum Umgang mit der DDR-Geschichte in: Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus.

14 Der sächsische Lehrplan für das Fach Geschichte am Gymnasium orientiert sich zwar weiterhin an der historischen Chronologie, fokussiert aber sehr stark auf die Entwicklung von Methodenkompetenzen und auf die schwerpunktmäßige Betrachtung historischer Phänomene. Daher wird die Chronologie durch Längs- und Querschnitte ergänzt, die eine vernetzte Betrachtungsweise der Historie zum Ziel haben. Der sächsische Lehrplan schreibt sowohl im Grund- als auch im Leistungskurs inhaltliche Schwerpunkte vor, die das Ende der DDR und die Partizipation der Bevölkerung in diesem Prozess einschließen (vgl. Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus). Ähnlich auch der bayerische Gymnasiallehrplan: In der Jahrgangsstufe 11 wird den Schülern im Themenbereich *Die DDR – eine deutsche Alternative?* die Analyse der politischen und sozialen Hintergründe verschiedener Wege zur Vereinigung der deutschen Staaten aufgetragen. Diese ist jedoch ohne eine Untersuchung der Trägerschichten des Revolutionsgeschehens im Herbst 1989, deren Forderungen und der Art des gesellschaftlichen Wandels in der DDR nicht möglich (vgl. Zum bayrischen Lehrplan: www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26818

[23.09.09]). Zur Einordnung des Themas in den Unterricht der Klassenstufe 10 vgl. den Themenbereich *Die Auflösung des Ostblocks und die deutsche Einheit*. Darin wird besonderes Augenmerk auf die Ereignisse von der Wende in der DDR bis zur Vereinigung der deutschen Staaten gelegt. Die Schüler sollen die *Herausforderung* begreifen, die sich aus dem Wandel im Osten für die deutsche Gesellschaft insgesamt ergab. Dies lässt sich anhand der Rolle und des Selbstverständnisses der DDR-Revolutionäre sehr gut exemplifizieren. Die Schüler sollen zudem im Lernbereich *Weltpolitische Veränderungen und Wandlungen in Deutschland von den 1960er bis zu den 1980er Jahren* den unterschiedlichen politischen Umgang mit Problemen und dabei zugleich den diktatorischen Charakter der DDR erkennen. *Die Rolle der Kirchen*, der staatliche *Umgang mit Kritikern* und die *Nischengesellschaft* werden dabei als Stichworte vorgegeben. Diese sind in diesem Unterrichtsprojekt aufgegriffen. Vgl. www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26733 [23.09.09].

15 Vgl. Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, S. 57.

16 Vgl. ebd.

17 Die linke Spalte weist die Lernziele und verbindlichen Inhalte aus, die rechte Spalte bietet Anregungen u.a. zu geeigneten Lehr- und Lernmethoden, inhaltliche (weiter S. 169)

- Im Grundkurs 11 erscheinen die Ereignisse von 1989 im Lernbereich 2 *Demokratie und Diktatur – Anspruch und Wirklichkeit von Gesellschaftsmodellen im 20. Jahrhundert*.¹⁸ Zwar fordert der Lehrplan lediglich das „Kennen von Schritten zur Erringung von Freiheit und Demokratie 1989/90“, wobei die „Rolle der Bevölkerung“ und die „friedliche Revolution“ zu thematisieren sind, aber es wird den Lehrenden nahe gelegt, die Gelegenheit zum Perspektivwechsel zu ergreifen und die methodischen Fähigkeiten der Schüler zu entwickeln.¹⁹

Die hier vorliegenden Quellenauszüge stammen im Unterschied zu den gedruckten und publizierten Materialien, die beispielsweise durch die Behörde des *Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR* herausgegeben werden, aus dem Privatarchiv eines Dresdner Bürgers. Da sie noch von niemandem zuvor wissenschaftlich erörtert und publiziert wurden, weckt ihre *Unberührtheit* das historische Forscherinteresse der Schüler. Die Quellen fordern von ihnen eigenständige verantwortungsvolle Re- Konstruktionsleistungen in den Fokussierungen auf Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/ Zukunft.²⁰

Es bietet sich sowohl im Grund- als auch im Leistungskurs an, die Behandlung der Ereignisse in der DDR während des Herbstes 1989 in eine projektorientierte Unterrichtseinheit zu integrieren, in deren Verlauf die Schüler im Rahmen einer weitgehend selbstständigen Arbeit ihre historischen Methoden-, Frage- und Orientierungskompetenzen weiter entwickeln. Damit kann also zur Fähigkeit und Fertigkeit beigetragen werden, historisch zu denken, um historische Problemlösungen zu bewältigen.²¹

2.3 Frank Richter und die Gruppe der 20 – einige Hinweise zum historischen Gegenstand

„Wir verstehen uns nicht als neue Partei und lehnen den Begriff Opposition für uns ab. [...] Wir betrachten uns bis auf weiteres als Mittler des Dialoges zwischen den Staats- und Parteiorganen und der Bevölkerung in der Stadt Dresden.“²²

Die Bildung der *Gruppe der 20* ist eines der bedeutenden Ereignisse, das den Beginn und die Entfaltung der Friedlichen Revolution 1989/1990 kennzeichnet. Die *Gruppe der 20* war die erste Vereinigung veränderungswilliger Bürger, die Gespräche mit der Staatsmacht aufnahm: Der Durchbruch zum Dialog gelang in Dresden am 8. Oktober 1989, auf der Straße. Die Ereignisse am Abend dieses Tages stehen symptomatisch für den Willen großer Teile der Bevölkerung der DDR, auf friedlichem Wege Reformen zu erreichen. Um dieses Geschehen einordnen zu können, sind einige Kenntnisse aus der Vorgeschichte des *Wende-Herbstes 1989* notwendig:

Der Spätsommer 1989 war gekennzeichnet durch die Massenflucht von DDR-Bürgern, die über Ungarn nach Österreich ausreisten bzw. die diplomatische Vertretung der Bundesrepublik in Ost-Berlin sowie deren Botschaften in Prag und Budapest besetzten. Ungarn hatte bereits im September 1989 begonnen, die Grenzbefestigungen zu Österreich abzubauen. Der Strom von ausreisewilligen DDR-Bürgern nach Ungarn war daraufhin stark angeschwollen. Botschaftsflüchtlingen aus der Prager Botschaft wurde am 29. September 1989 die Ausreisegenehmigung erteilt; sie wurden in Sonderzügen in die Bundesrepublik gebracht. Die Streckenführung verlief über das Gebiet der DDR: über Dresden, Karl-Marx-Stadt (Chemnitz) und Plauen nach Hof. Den Menschen sollten auf dem Weg über DDR-Gebiet ihre Pässe abgenommen werden, um sie offiziell aus der Staatsbürgerschaft der

(Fortsetzung von S. 168)

Erläuterungen, fächerübergreifende Bezüge mit Empfehlungscharakter an (vgl. ebd., S. 5).

18 Vgl. ebd., S. 47.

19 Vgl. ebd.

20 Vgl. den Beitrag von Waltraud Schreiber über kompetenzfördernden Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe II in diesem Band.

21 Vgl. Waltraud Schreiber: Kompetenzorientierte Geschichtsunterricht. Ebd., S. 244.

22 Erklärung der Gruppe der 20 zu ihrem Selbstverständnis ca. 12.10.1989, abgedruckt in Michael Richter/Erich Sobeslavsky: Die Gruppe der 20. Gesellschaftlicher Aufbruch und politische Opposition in Dresden 1989/90. (= Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, 12), Böhlau 1999, S. 308.

DDR zu entlassen.²³ Die ersten Züge passierten den Dresdner Hauptbahnhof in der Nacht vom 30. September zum 1. Oktober 1989 nahezu unbemerkt. Weitere Züge waren für den 4. Oktober 1989 geplant. Zeitgleich zu diesen Vorgängen wurde der pass- und visafreie Verkehr in die ČSSR eingestellt, so dass (Aus-)Reisende aus der DDR am Grenzbahnhof Bad Schandau die Züge in Richtung ČSSR verlassen mussten und nach Dresden zurückgebracht wurden. Die öffentliche Verbreitung des Fahrplans der Flüchtlingszüge, beispielsweise über die Nachrichten des Deutschlandfunks, führte dazu, dass sich Hunderte, später Tausende Menschen am Dresdner Hauptbahnhof versammelten, um auf die durchfahrenden Züge aufzuspringen. Die Polizei räumte den Bahnhof mehrfach, wobei Wasserwerfer, Tränengas und Schlagstöcke zum Einsatz kamen. Hunderte Menschen wurden im Sprachgebrauch der damaligen Volkspolizei *zugeführt*, d. h. festgenommen. In der Nacht vom 4. zum 5. Oktober 1989 kam es infolge des harten Vorgehens der Polizeikräfte zu massiven Zerstörungen im und vor dem Dresdner Hauptbahnhof, was die Einsatzleitung in ihrer harten Linie bestärkte.

Nach der Eskalation änderte sich der Kurs der Dresdner SED-Führung. Hans Modrow, Erster Sekretär der SED-Bezirksleitung Dresden,²⁴ sah nach diesen Erfahrungen nur einen Weg zur Konfliktlösung zwischen der Bevölkerung und der Staats- und Parteiführung – den der Deeskalation. Demonstrationen sollten von Sicherheitskräften *begleitet*, aber nicht aufgelöst werden, solange es keine Ausschreitungen gäbe.²⁵ Die Bemühung um Deeskalation spiegelt sich auch in den wiederholten Aufrufen von Bürgerrechtlern, Kirchenvertretern und Künstlern zu Gewaltlosigkeit. Trotz diesem beginnenden Meinungswandel bei den Staatsvertretern wurde die Demonstration auf der Prager Straße am 8. Oktober 1989 von Polizeiketten eingekesselt. Ca. 1.500 Demonstranten drohte die Polizei eine gewaltsame Räumung an. Dabei waren auch Hunde im Einsatz, zudem trommelten die Polizisten mit Schlagstöcken auf ihre Schilde.

Unter den Demonstranten befanden sich die Kapläne Frank Richter und Andreas Leuschner. Sie nahmen in dieser angespannten Stimmung Kontakt zur Polizeiführung auf. Der Einsatzleiter der Polizei, Detlef Pappermann, willigte ein, im Dresdner Rathaus vorzusprechen, um Oberbürgermeister Wolfgang Berghofer das Gesprächsangebot der Demonstranten zu übermitteln. Derweil sammelten die Kapläne eine Anzahl Bürger um sich, die als Vertreter der Demonstranten für die Gespräche mit dem Oberbürgermeister fungieren sollten. Sie wurden durch Akklamation bestätigt. Kaplan Richter sicherte das friedliche Verlassen des Platzes zu, wenn Berghofer das Gesprächsangebot annähme. Mit diesem verhandelten zeitgleich Vertreter der evangelischen Kirche, darunter Superintendent Christof Ziemer, die ebenfalls eine Dialogbereitschaft zu erreichen suchten. Berghofer stimmte schließlich Gesprächen zu und erklärte sich zu einem ersten Treffen mit Vertretern der Demonstranten am kommenden Tag bereit.

Deren Forderungen wurden noch am selben Abend zusammengetragen: Reisefreiheit und freie Wahlen, ein gewaltfreier gesellschaftlicher Dialog, Demonstrations-, Versammlungs- und Redefreiheit, Zulassung des *Neuen Forums*²⁶, Freilassung der in den Tagen zuvor Inhaftierten, wenn sie lediglich friedlich demonstriert hatten, sowie die Einführung eines Zivildienstes. Später wurde dieser Katalog um ökologische Forderungen ergänzt.

Mit dieser Zusage zum Dialog durch Berghofer und Modrow²⁷ bekam die Entwicklung des Herbstes 1989 eine neue Qualität. Die Demonstrationen waren zwar die *conditio sine qua non* für die kommende *Friedliche Revolution*, aber die Bereitschaft der verantwortlichen Funktionäre zum Gespräch mit den Bürgern bedeutete die Abkehr vom bisherigen Kurs der gewaltsamen Niederschlagung aller Unmutsbekundungen. Diese Entscheidung war ausschlaggebend dafür, dass die Staatsführung der DDR von einer *chinesischen Lösung*, die sie im Frühjahr 1989 noch begrüßt hatte, Abstand nahm.²⁸

23 Dazu ausführlich Karin Ulrich: Die Bürgerbewegung in Dresden 1989/90, Köln u. a. 2001, 149ff.

24 Die DDR war damals in 15 Bezirke eingeteilt; jedem Bezirk stand eine SED-Bezirksleitung vor, die dem Zentralkomitee der SED in Berlin unterstellt war.

25 Dazu und zu folgenden Ausführungen ausführlich Karin Ulrich: Die Bürgerbewegung in Dresden 1989/90, Köln u. a. 2001, S. 195 ff. und Richter/Sobeslavsky (wie Anm. 22), S. 214.

26 Das *Neue Forum* war eine im September 1989 gegründete Oppositionsvereinigung in der DDR, die wesentlich am politischen

Umbruch mitwirkte. Sie verstand sich als politische Plattform, an der sich Menschen aus allen Berufen, Lebenskreisen, Parteien und Gruppen beteiligen konnten, um über die lebenswichtigen Gesellschaftsprobleme des Landes zu diskutieren und politischen Handlungen zu organisieren.

27 Etlichen Zeugenaussagen folgend, war diese Zusage des Oberbürgermeisters mit Hans Modrow abgesprochen.

28 Vgl. dazu Richter/Sobeslavsky (wie Anm. 22), S. 214. Darüber hinaus ist zu betonen, dass die Entscheidungen in Dresden in Berlin mit offener Skepsis betrachtet wurden.

In Dresden wurde erstmalig der Weg des Dialogs beschritten. Diese Entwicklung strahlte in die anderen Städte, in denen es Demonstrationen gab, aus, zum Beispiel nach Leipzig. Die einen Tag später stattfindende Leipziger Montagsdemonstration mit mehr als 70.000 Menschen wurde vor allem aufgrund der Nachrichten über den in Dresden beginnenden Dialog nicht von der Polizei geräumt.²⁹

Modrow und Berghofer (Spitzname „Bergatschow“³⁰) galten als reformorientierte Kräfte. Sie wurden von vielen Bürgern als Hoffnungsträger für politische Reformen in der DDR gesehen. Ihre Entscheidung für Gewaltlosigkeit und Dialogbereitschaft am Abend des 8. Oktobers 1989 bestätigte diese Erwartungshaltung. Allerdings stand für beide der Sozialismus als gesellschaftspolitische Grundlage aller denkbaren Reformen nicht zur Disposition. Dementsprechend ernüchternd verlief für die *Gruppe der 20* das erste Rathausgespräch mit Berghofer, seinem Stellvertreter für Inneres, Hans Jörke, und vier weiteren Stadträten am Vormittag des 9. Oktobers 1989. Die Gruppe wurde nicht als Interessenvertretung der Dresdner Bürger anerkannt, zudem stand die Erfüllung ihrer Forderungen nicht in Berghofers Macht als Kommunalpolitiker. Lediglich die Freilassung der in den Tagen vor dem 9. Oktober zu Unrecht Inhaftierten sicherte er zu. Sie sollten binnen 24 Stunden freigelassen werden. Weil dieses Versprechen zunächst nicht eingelöst wurde,³¹ sahen sich die Vertreter der *Gruppe der 20* veranlasst, ihre Forderungen zwei Tage später in schriftlicher Form zu untermauern.³² Daraufhin kamen die Inhaftierten schließlich frei.

Für die Bekanntgabe der ersten Gesprächsergebnisse öffneten die Pfarrer mehrerer Dresdner Kirchen (Kreuzkirche, Hofkirche, Christuskirche, Versöhnungskirche) ihre Gotteshäuser, in die am Abend des 9. Oktobers 1989 mehr als 23.000 Menschen strömten, um sich zu informieren. Auch an den folgenden Tagen kam den Kirchen ob ihrer initiativen Funktion eine Schlüsselrolle bei der weiteren Entwicklung des Dialogprozesses zu. Gleichzeitig betonten Kirchenvertreter immer wieder, dass die *Gruppe der 20* für die Interessen der Bürger im beginnenden Dialog zwischen Staat und Volk stehe, nicht aber für Verhandlungen zwischen Staat und Kirche. Die Kapläne zogen sich daher auf Anraten des Dresdner Bischofs Joachim Reinelt aus der Gruppe zurückzogen, um eine befürchtete Instrumentalisierung der Kirche durch die *Nomenklatur*³³ zu vermeiden. Auch Christof Ziemer bereitete nach dem zweiten Rathausgespräch seinen Rückzug aus der Gruppe vor, um dem Eindruck entgegen zu wirken, es handle sich bei den Gesprächen der *Gruppe der 20* um einen kirchlich-staatlichen Vorgang.³⁴

Die Tätigkeit der *Gruppe der 20* wurde in der Tageszeitung der Blockpartei³⁵ CDU *DIE UNION* durch die Journalistin Uta Dittmann begleitet. Sie veröffentlichte einen ersten Artikel über die Entstehung der *Gruppe der 20*.³⁶ *DIE UNION* räumte den Bürgerbewegungen in der Folge die Möglichkeit zur Veröffentlichung ihrer Standpunkte, Programme und Informationen ein und bot zudem ein Diskussionsforum an, an dem sich interessierte Bürger mittels Leserbriefen beteiligen konnten.

Eine quasi basisdemokratische Legitimierung erfuhr die *Gruppe der 20* durch ihre *Eine-Mark-Aktion*. Sie rief die Bürger dazu auf, den eher symbolischen Betrag von einer Mark auf das Postscheckkonto eines ihrer Mitglieder (Friedrich Boltz) zu überweisen. Mehr als 100.000 Menschen kamen diesem Aufruf nach, der durch Handzettel und Mundpropa-

29 Vgl. Richter/ Sobeslavsky (wie Anm. 22), S. 215f.

30 Dieser Name spielt auf Michail Gorbatschow, den damaligen Generalsekretär der KPdSU, an, die tragende Persönlichkeit der Perestroika in der Sowjetunion. Berghofer spielte in Dresden eine ähnliche Rolle: Er setzte auf Gespräche und Veränderung im Sinne einer Demokratisierung des Landes, nicht auf Gewaltanwendung und Diktat.

31 Berghofer handelte eigenmächtig, ohne Befehlsgewalt über Justiz oder Polizei zu haben. Vgl. dazu Ulrich (wie Anm. 23), S. 209, Anmerkung 63.

32 Nachzulesen in Richter/Sobeslavsky (wie Anm. 22), S. 58f.

33 Als Nomenklatur wurde in der DDR die Zuständigkeit für die Besetzung bestimmter Positionen bezeichnet. Es gab die Ebene der Staatsorgane und die Ebene der Partei, wobei die letztere häufig die entscheidende Ebene war.

34 Vgl. Ulrich (wie Anm. 23), S. 202 und 219.

35 Unmittelbar nach Kriegsende gestattete die Sowjetische Militäradministration in

der Sowjetischen Besatzungszone die Bildung antifaschistisch-demokratischer Parteien. In *Blockausschüssen* koordinierten sie die als *gemeinsam* ausgegebenen Ziele, die jedoch in Wahrheit von der SED bestimmt wurden, die einen *Führungsanspruch* im Staat für sich reklamierte. Mit der Gründung der DDR wurden die in der *Volkskammer* vertretenen Parteien und Massenorganisationen in der *Nationalen Front* zusammengefasst. Im Sprachgebrauch der DDR bürgerte sich ein, die dort neben der SED vertretenen Parteien als *Blockparteien* zu bezeichnen. Seit der Wende wurde aus dem Begriff *Blockparteien* das abfällig gemeinte Wort *Blockflöten*, weil diese Parteien allesamt keine von der SED unabhängige, gar oppositionelle Politik betrieben, sondern die vorgegebenen *Melodien* nachgeflötet hatten (vgl. www.ddr-wissen.de/wiki/ddr [07.09.2009]).

36 „Es ist möglich, miteinander zu reden“, in: *UNION* 10.10.1989, zitiert in: Ulrich (wie Anm. 23), S. 202.

ganda publik gemacht wurde. Angesichts fehlender demokratischer Mechanismen nutzten die Bürger damit die Deutsche Post als Ersatzabstimmungsinstrument.³⁷

Beim dritten Rathausgespräch am 30. Oktober 1989 wurde die Gruppe von Berghofer offiziell als Bürgervertretung anerkannt; vier Tage zuvor, am 26. Oktober 1989, erhielt sie erstmals Rederecht in der Stadtverordnetenversammlung. In jenen Tagen begann die inhaltliche Arbeit der Gruppe in unterschiedlichen, sowohl kommunalpolitisch als auch überregional bedeutsamen, Themenkomplexen. Die zufällige Zusammensetzung der *Gruppe der 20* wurde Anfang Dezember 1989 durch gezielte Beteiligung der wichtigsten Oppositionsgruppen konsolidiert.³⁸ Am 20. Dezember 1989 gründete sich die *Basisdemokratische Fraktion* der Dresdner Stadtverordnetenversammlung als gemeinsame Opposition aller neuen politischen Parteien und Vereinigungen. Zur Kommunalwahl am 6. Mai 1990 erzielte die *Gruppe der 20* sechs Sitze (von 120 zu vergebenden) in der Dresdner Stadtverordnetenversammlung. Insgesamt wurden 19 Abgeordnete aus der *Gruppe der 20* bzw. der *Basisdemokratischen Fraktion* in dieses Gremium gewählt.

Nach der Kommunalwahl löste sich die *Gruppe der 20* auf, da sie ihren Auftrag als Übergangsgremium bis zur Schaffung neuer demokratischer Verhältnisse als erfüllt ansah.³⁹

Für die Arbeit an den bereit gestellten Quellen ist der Zeitraum von Anfang bis Mitte Oktober 1989 ausschlaggebend. Ein bestimmtes Vorwissen der Schüler über synchrone Kontexte ist zur fundierten Arbeit mit den Quellen unerlässlich. Es betrifft Kenntnisse

- über das Funktionieren der DDR, insbesondere über den Führungsanspruch der SED, um die politische Situation in der damaligen zu verstehen;
- über und Einsichten in die Veränderungen in der Sowjetunion im Zuge von *Perestroika* und *Glasnost* sowie deren Auswirkungen auf die Ostblockstaaten und
- über die Reaktionen der chinesischen Staatsführung gegenüber den Reformbestrebungen und Demonstrationen in ihrem Land, da die gewaltsame *chinesische Lösung*, also die Niederschlagung der Proteste (Massaker auf dem Platz des Himmlischen Friedens), auch von der DDR-Regierung in Erwägung gezogen wurde.

Diese Kenntnisse sollten kategorial gefasst und systematisiert werden, so dass ein, auch theoretisch fundierter, Umgang damit möglich wird (Sachkompetenz statt Sachwissen). Erst vor diesem Hintergrund kann über die Rolle der *Gruppe der 20* angemessen geurteilt werden.

Als schwierig erweist sich die Komplexität der Thematik, denn die Ereignisdichte des Herbstes 1989 erschwert eine Auswahl zu behandelnder Themen. Die Bearbeitung der *Friedlichen Revolution* im Geschichtsunterricht sollte sich daher auf wesentliche Facetten konzentrieren. So könnte zum Beispiel darauf verzichtet werden, die Beziehungen zwischen Hans Modrow und Wolfgang Berghofer in allen Einzelheiten zu thematisieren. Bei der Frage, in wie weit beide die Gesprächszusage am 8. Oktober 1989 abgestimmt hatten, genügt der Verweis auf die Kooperationsbereitschaft und die Offenheit beider Entscheidungsträger gegenüber den anstehenden, dringend notwendigen Reformen. Das gilt ebenso für die Beziehungen zwischen Modrow und dem Leiter der Bezirksverwaltung für Staatssicherheit Horst Böhm, die konträre Meinungen über den Umgang mit den Demonstrationen vertraten. Auch die exakte Zusammensetzung der *Gruppe der 20* zu verschiedenen Zeitpunkten kann vernachlässigt werden. Im Sinne der systematisierenden, die Adressaten beachtenden und die Zwänge des Geschichtsunterrichts berücksichtigenden *didaktischen Reduktion* ist das Zustandekommen der Gruppe von Bedeutung und steht deshalb im Vordergrund der Untersuchung.

3 Konkretion

3.1 Zielsetzung des Projekts

Im Rahmen des Unterrichtsprojektes lernen die Schüler den Reformprozess im Herbst 1989 in seiner Komplexität kennen und erfassen die Bedeutung lokaler Bürgerinitiativen und -aktivitäten als Auslöser für den überregionalen gesellschaftlichen Reformprozess in der DDR. Diese Initiativen geben Einblick in die gesellschaftlichen Zustände in der DDR zum Ende der 1980er Jahre. Die Schüler gewinnen am konkreten Beispiel der *Gruppe der 20*

37 Richter/Sobeslavsky (wie Anm. 22), S. 218.

38 Kooptierung von Erich Sobeslavsky (SDP), Arnold Vaatz (NF), Jürgen Bönninger (DA);

vgl. Richter/Sobeslavsky (wie Anm. 22), S. 183.

39 Richter/Sobeslavsky (wie Anm. 22), S. 212.

Einsichten in die Oppositionsbewegung der DDR und verstehen die Beweggründe für das Aufbegehren. Gleichzeitig erkennen sie die Rolle der Kirchen für die Oppositionsbewegungen, begreifen aber auch, wie sehr die Wirksamkeit der Opposition und der Charakter der Auseinandersetzungen im *Wende-Herbst* von zufälligen Personenkonstellationen und individuellen Einstellungen abhängen.

Grundlegend gelangen die Schüler zu der Erkenntnis, dass im Herbst 1989 in Dresden der Beginn eines friedlichen gesellschaftlichen Transformationsprozesses organisiert wurde. Dies war möglich durch den Weitblick und die spontane Gesprächsbereitschaft oppositioneller Bürger, aber auch einzelner hochrangiger Entscheidungsträger aus Stadtverwaltung und SED-Bezirksleitung.

Die Arbeit mit sechs Informationsberichten der Stasi-Akte Frank Richters und den Zusatzmaterialien ermöglicht an einem konkreten Beispiel einen reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenheit/Geschichte. Anhand dieser Berichte können Schüler das subversive Wirken des Geheimdienstapparates und die Bespitzelung oppositioneller Kräfte noch während der *Wende* erfahren. Auch wenn der Schwerpunkt, wie oben dargestellt, auf der Förderung der Frage- und Re-Konstruktionskompetenz liegt – die Entwicklung historischer Kompetenz(en) wird auch in weiteren Hinsichten gefördert: In der Auseinandersetzung mit den Berichten des MfS erweitern die Schüler ihre *theoriebezogene Sachkompetenz*: Sie werden sich der *Perspektivität* von Quellen bewusst und begreifen, dass die Aussagen der Quellen nicht immer eindeutig und schon gar nicht *objektiv* sind, sondern zahlreiche Fragen ans Tageslicht befördern. Sie erkennen also, dass überlieferte Materialien nicht mit der Vergangenheit gleichgesetzt werden können (*Partialität* und *Selektivität*).

Die Lektüre der sechs Informationsberichte sollte die Schüler dazu animieren, die Praxis der Staatssicherheit in Frage zu stellen und die Einseitigkeit der vorhandenen Materialien zu erkennen. Auf diese Weise wird der kritische Umgang mit Quellen gefördert. Die Schüler werden darüber hinaus veranlasst, ihre bisherigen Kenntnisse und Einstellungen zu den Ereignissen des Herbstes 1989 in der DDR zu hinterfragen und ihr *Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren*.⁴⁰ Aus der Auseinandersetzung mit den Begebenheiten von 1989 leiten sie eigene Orientierungen für Gegenwart und Zukunft ab, sie entwickeln also auch ihre *Orientierungs-Kompetenz* weiter.

Das Unterrichtsprojekt ist nicht zuletzt auch auf die Förderung der überfachlichen *Kommunikationskompetenz* gerichtet: In der kommunikativen Auseinandersetzung mit der Thematik sind die Schüler gefordert, die Situationsgebundenheit der historischen Entscheidungen im Herbst 1989 in Dresden und die Perspektivität damaliger Äußerungen und Handlungsentscheidungen, z. B. der Mitglieder der *Gruppe der 20* oder der politischen Entscheidungsträger, zu erfassen und den Mitschülern zu verdeutlichen.⁴¹ Die hier gewählte soziale Lernform (Arbeit in Gruppen) fördert überdies die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit, was sowohl in der Gestaltung von Drehbüchern (und deren Präsentation vor der Klasse/dem Kurs) als auch in der abschließenden Reflexion über das Projekt zum Tragen kommt.

3.2 Methodischer Gestaltungsvorschlag

Geplant ist eine projektorientierte Unterrichtseinheit, die sich über sieben bis acht Unterrichtsstunden erstreckt. Die Erarbeitung erfolgt von Beginn an in festen Gruppen (circa vier bis fünf Schüler).

Nach einer Einführung in das Projekt erhält jede Gruppe die sechs Informationsberichte aus der Zeit vom 11. bis 16. Oktober 1989, die sie in den ersten zwei Unterrichtsstunden anhand einer konkreten Aufgabenstellung selbstständig analysiert. Ziel ist es, aus den Berichten zuverlässige, d. h. auf ihre Triftigkeit hin überprüfte, Informationen über die Vergangenheit zu erarbeiten. Dabei sollen sich die Schüler fehlender Angaben bewusst werden. Letzteres führt zur (am Material anknüpfenden) Formulierung eigener Fragen, die das Ergebnis der Doppelstunde bilden. Die Schüler erhalten nun als Hausaufgabe Zusatzmaterialien, anhand derer sie ihren eigenen Fragen nachgehen können. Das häusliche Studium der Zusatzmaterialien bildet die Vorbereitung auf die folgende Doppelstunde.

Einführungsstunden

40 Siehe den Basisbeitrag von Waltraud Schreiber in diesem Band.

41 Vgl. Alexander Schöner/Sylvia Mebus: Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hgg.):

Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 379.

Er- und Verarbeitungsstunden

Im ersten Teil der Projektphase erhalten die Schüler Zeit, die Informationen der Zusatzmaterialien in ihren Gruppen auszuwerten. Sie sollten nun in der Lage sein, die historischen Zusammenhänge zu erkennen, die Motive der handelnden Personen und Institutionen zu verstehen und die Bedeutung Frank Richters in der Friedlichen Revolution zu beurteilen – kurz: Im Verlauf der Doppelstunde beantworten sie eine große Zahl der von ihnen aufgeworfenen Fragen; sie re-konstruieren Vergangenes und schaffen ihre eigenen historischen Narrationen. An dieser Stelle kann es hilfreich sein, eine Übersicht erstellen zu lassen, in welcher die Schüler regionale Ereignisse und überregionale Entwicklungen nebeneinander stellen. Am Ende der Stunde erhalten sie die Hausaufgabe, Ideen für die Darstellung des re-konstruierten Geschehens in einem *Doku-Drama* zu sammeln.

In der folgenden Zusammenkunft entscheidet sich jede Gruppe für eine Umsetzungsidee und erarbeitet im Rahmen des Unterrichts ein Drehbuch, das zu Beginn der Auswertungsstunde vorliegen sollte. Gleichzeitig sollten die Schüler bereits über den Charakter ihres Werkes nachdenken und eine Stellungnahme zu der in der kommenden Unterrichtsstunde im Mittelpunkt stehenden These vorbereiten. Dabei wird ihnen die Bedeutung ihrer Erkenntnisse für die eigene Gegenwarts- und Zukunftsorientierung (Fokus III) deutlich.

Ergebnissicherung/Systematisierung

Nachdem die Lehrkraft zu Beginn der vorangegangenen Stunde sämtliche Drehbücher eingesammelt hat, erhält eine Gruppe die Möglichkeit, ihr Doku-Drama vor der Klasse zu präsentieren. Es schließt sich eine Diskussion im Plenum sowohl zur Auswahl der Gestaltungsmittel als auch zur fachlichen Triftigkeit der im Drehbuch vorgesehenen Szenen an – hier werden also De-Konstruktionsleistungen⁴² erwartet.

Abschließend erörtert die gesamte Klasse in einem Streitgespräch die These: *Die zunehmenden Eingriffe des Staates in das private Leben der Bürger in der Bundesrepublik (großer Lauschangriff, Online-Überwachung etc.) ist ein Rückfall in den Überwachungsstaat.* Diese Diskussion ist geeignet, die Reflexion der Schüler über die moralische Dimension der Vorgänge in der DDR zu vertiefen.

3.3 Methodische Umsetzung

Zur Unterstützung der Lehrkraft, die es sich zum Ziel gesetzt hat, die Re-Konstruktionskompetenz der Schüler gezielt zu fördern, erarbeitete die Fachgruppe Geschichte (Referendare des Staatlichen Seminars für das Höhere Lehramt an Gymnasien Dresden) im Rahmen einer überregionalen Tagung des Projektes *FUER Geschichtsbewusstsein* an der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Meißen (Juni 2005) methodische Hinweise für das historische Lernen an und mit nicht edierten Quellen.

Die einzelnen Arbeitsschritte sind dabei so gewählt, dass sie es den Schülern ermöglichen, zu einem Verständnis der historischen Abläufe zu gelangen und ihre Vorstellungen in einem eigenen, narrativen Arbeitsprodukt zu dokumentieren. Darüber hinaus entspricht dieses Vorgehen dem zentralen Anliegen des Geschichtsunterrichts, wie es z. B. auch im sächsischen Lehrplan für das Fach Geschichte festgeschrieben ist: Die Aufgabenstellungen fördern den kritischen Umgang mit Quellen und anderen Medien und stärken gleichzeitig die Lesekompetenz der Schüler, indem sie aufgefordert sind, die Texte gezielt zu analysieren. Insbesondere im letzten Teil animieren sie die Schüler zu einem kreativen Umgang mit ihrem Erkenntnisgewinn.

Die einzelnen Aufgabenstellungen sind – dem Erkenntnisstand des Projektes *FUER Geschichtsbewusstsein* folgend – drei Zeitebenen (Fokus I bis III) zugeordnet, die idealtypisch voneinander zu unterscheiden sind.⁴³ Mit den Zeitebenen werden insbesondere die unterschiedlichen methodischen Herausforderungen differenziert, die in der Fokussierung auf Vergangenheit (Fokus I) andere sind als in der Fokussierung auf Geschichte (Fokus II) und derjenigen auf Gegenwart und Zukunft (Fokus III).

Bei der Erarbeitung des Doku-Dramas und der Reflexion über das entstandene Drehbuch dafür liegt ein wichtiger Akzent auf der Wahl der Gestaltungsmittel (beispielsweise Szenenauswahl, Dialoge, Blickkontakte, Kameraeinstellungen, Perspektiven, Lichteinsatz). Dabei sollten die Schüler erkennen, dass die Aussage einer Darstellung auch vom gewählten Medium abhängt.

42 Vgl. hierzu den Beitrag von Waltraud Schreiber (Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht), in diesem Band.

43 Ebd.

Die folgenden Aufgaben verstehen sich als ein Angebot, die Analyseschritte bewusst nachzuvollziehen. Sie sind in zwei Komplexe aufgeteilt. Im *Aufgabenkomplex A* erfolgt die Re-Konstruktion des historischen Geschehens. Hier sind sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler bezüglich der historischen Methodenkompetenz gefragt. Dieser Komplex ist in drei größere Aufgabenbereiche unterteilt, die dem Kompetenz-Strukturmodell folgen:

- In der Fokussierung auf *Vergangenheit*: Die Schüler erfassen aus den Quellen wichtige Daten, Personen, Ereignisse und stellen für das tiefere Verständnis des damaligen Geschehens Personenkonstellationen auf. Es ergeben sich erste Fragen zur Trifftigkeit der Informationen aus den Akten, die formuliert werden sollen.
- In der Fokussierung auf *Geschichte*: Die Schüler sind aufgefordert, sich mit den gewonnenen Einsichten und unter Hinzuziehung weiterer Materialien auseinanderzusetzen. Sie versuchen, Antworten auf ihre Fragestellungen im ersten Bereich zu finden – sie schreiben *Geschichte*.
- In der Fokussierung auf *Gegenwart/Zukunft*: Sie setzen sich mit einem Problem ihrer Gegenwart auseinander – der zunehmenden Überwachung von Telefongesprächen und Internetverbindungen und entwickeln zu dieser Problematik im Wissen um die staatlich gewollte Überwachung in der diktatorischen Gesellschaft der DDR eigene Positionen.

Der *Aufgabenkomplex B* umfasst Aufgaben zur Gestaltung eines Drehbuches für ein Doku-Drama, in dem die Schüler unter Beweis stellen können, dass sie in der Lage sind, über ihre Erkenntnisse zu reflektieren und diese produktiv umzusetzen. Bei dieser Aufgabenstellung spielen Fragehaltung, Kontextualisierung, Deutung und Orientierung⁴⁴ zusammen. Die Aufgaben werden sowohl für die zehnte Klasse (hier ausführlicher formuliert) als auch für die elfte Jahrgangsstufe angeboten.

*Wird diese Unterrichtseinheit für eine zehnte Klasse geplant, können folgende Aufgabenstellungen genutzt werden.*⁴⁵

Erste Doppelstunde: Erarbeitung des vergangenen Geschehens

- Lest die Berichte und analysiert sie nach folgenden Richtlinien: Erfasst die beteiligten *Personen* und deren *Funktionen* sowie die *Institutionen*, denen sie angehören.
- Skizziert die Beziehungen der Institutionen und Personen zueinander, die ihr aus den Akten erkennen könnt.
- Erstellt auf Grundlage der Berichte eine Chronologie der Ereignisse. Sammelt zunächst nur Elemente der Vergangenheit, die gegeben sind (Bestandsaufnahme). Aus der Bestandsaufnahme des in den Akten Behaupteten ergeben sich Fragen zur Stimmigkeit des Dargestellten, zu den Hintergründen, zu nicht erwähnten Zusammenhängen.
- Formuliert die Fragen, die euch befähigen, die Ereignisse zu re-konstruieren / sie in Beziehung zum historischen Geschehen zu setzen.

Zweite Doppelstunde: Die Akteure – eine Auseinandersetzung/Diskussion (Geschichte)

- Sucht anhand des Zusatzmaterials nach Antworten auf eure Fragen.
- Stellt unter Hinzuziehung von Zusatzmaterial den historischen Zusammenhang zu den Ereignissen in Dresden / in der DDR her.
- Schließt auf die Motive/Intentionen/Interessen der Staatsmacht der DDR an den Beispielen.
- Beurteilt die Bedeutung Frank Richters im der Friedlichen Revolution.
- Überprüft, inwieweit es euch gelungen ist, Antworten auf eure Fragen zu finden.

Dritte Doppelstunde: Erstellung eines Drehbuches für ein Doku-Drama in Gruppenarbeit – Erstellung einer eigenen Geschichte

- Erstellt gemeinsam ein Konzept und beachtet dabei medienspezifische Gestaltungsmittel (Szenenauswahl, Dialoge, Blickkontakte, Kameraeinstellungen, Perspektiven, Lichteinsatz etc.).

Arbeitsaufträge für die Schüler

A: **Opposition und Wende in der DDR am Beispiel des Falls Frank Richter (Klasse 10)**

B: **Erstellung eines Drehbuchs für ein Doku-Drama und dessen Reflexion**

⁴⁴ Vgl. Bodo v. Borries: Schule und Unterricht: Historische Sinnbildung ist möglich, in: Bodo v. Borries: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach

und Bildungsaufgabe (= Studien zur Bildungsgangforschung, 21), Opladen & Farmington Hills 2008, S. 272.

⁴⁵ Vgl. auch Ruth Nagel (wie Anm. 4), S. 824-833.

- Eure Darstellung sollte unter anderem die Rolle Frank Richters für den Ablauf der Ereignisse in Dresden und die Rolle der Kirchen für das Oppositionsgeschehen verdeutlichen.
- Sammelt zu Hause Ideen und bereitet erste Entwürfe vor. Ihr könnt euch die Arbeit aufteilen, indem jedes Gruppenmitglied eine Szene entwirft.
- Gebt eurem Doku-Drama einen treffenden Titel.

Vierte Doppelstunde: Reflexion über die vorgestellten Drehbücher und Herstellung eines Gegenwarts- und Zukunftsbezuges – Aufgaben an das Plenum

- Formuliere den Eindruck, den die Darstellung bei dir hervorruft.
- Überlege, inwiefern dieser Eindruck mit deinen eigenen Vorstellungen übereinstimmt.
- Finde heraus, welche gestalterischen Mittel diesen Eindruck hervorrufen.
- Nenne Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen deinem und dem vorgestellten Drehbuch.
- Beurteile die Angemessenheit der Auswahl und der Inszenierung.
- Diskutiere die Legitimität/Plausibilität der präsentierten Umsetzung.

Für die elfte Jahrgangsstufe könnte die Unterrichtseinheit unter folgender Aufgabenstellung erarbeitet werden:

A:
Opposition und Wende in der DDR am Beispiel des Falls Frank Richter (elfte Jahrgangsstufe)

Methodische Hinweise zur Re-Konstruktion historischer Vorgänge aus Stasiakten⁴⁶

- Wichtige Daten, Personen und Ereignisse (Vergangenheit)
 - Erfassen Sie die beteiligten *Personen*, deren *Funktionen* und die *Institutionen*, denen sie zugehören.
 - Skizzieren Sie die Beziehungen der Institutionen und Personen zueinander, die sie aus den Akten erkennen können.
 - Erstellen Sie eine Chronologie der Geschehnisse/Ereignisse aufgrund der Berichte der Stasi-Akten.
 - Welche *Vergangenheitspartikel* zeichnen sich ab?

Aus der Bestandsaufnahme des in den Akten Behaupteten ergeben sich Fragen nach der Triftigkeit des Dargestellten, nach den Hintergründen, nach nicht erwähnten Zusammenhängen.

 - Formulieren Sie Fragen, die sie befähigen, die Ereignisse zu rekonstruieren und sie in Beziehung zum historischen Geschehen zu setzen.
- Die Akteure – Auseinandersetzung/Diskussion (Geschichte)
 - Stellen Sie unter Hinzuziehung von Zusatzmaterial den historischen Zusammenhang her.
 - Schließen Sie auf die Motive/Intentionen/Interessen der handelnden Personen.
 - Stellen Sie Vermutungen darüber an, welches Interesse die Staatsmacht der DDR an den Observationen/Bespitzelungen hatte.
 - Beurteilen Sie die Bedeutung Frank Richters im Prozess der Friedlichen Revolution.
 - Überprüfen Sie, inwiefern es Ihnen gelungen ist, Antworten auf Ihre Fragen zu finden.
- Positionierung zu einem Problem der Gegenwart/Zukunft
Die zunehmenden Eingriffe des Staates in das private Leben der Bürger in der Bundesrepublik („großer Lauschangriff“, Online-Überwachung etc.) ist ein Rückfall in den Überwachungsstaat
 - Beziehen Sie Stellung zu dieser These.

B:
Opposition und Friedliche Revolution in der DDR am Beispiel der Aktivitäten Frank Richters – Erstellung eines Drehbuchs für ein Doku-Drama

- Verfassen Sie ein Drehbuch zur Darstellung des rekonstruierten Geschehens in einem Doku-Drama. Erstellen Sie eine Gliederung / ein Konzept. Beachten Sie medien-spezifische Gestaltungsmittel.
- Begründen Sie, inwieweit Ihre Position bei der Auswahl der gestalterischen Mittel (des Films) und der inhaltlichen Akzentuierung zum Ausdruck kommt.
- Diskutieren Sie, inwiefern Ihr Produkt die Kriterien fachlicher Triftigkeit erfüllen.

⁴⁶ Arbeitspapier von Kley Barbara/Bertram Tyron/Diana Schäfer/Lars Flemming/Lars Franke/Ruth Radermacher/Susanne v.

Ruthendorf/Uwe Richter/Uwe Thalheim und Sylvia Mebus, Meißen-Siebeneichen/Dresden, Juli 2005.

In einem ersten Schritt erfassen die Schüler alle beteiligten Personen und versuchen sie Institutionen zuzuordnen bzw. die Funktionen der Personen zu erkennen. Das Ergebnis könnte in etwas folgendermaßen aussehen:

Arbeitshilfen und Erwartungsbilder für Lehrer

Bespitzelte Personen	Genannte Personen
Kaplan Frank Richter (kath. Kirche, Gruppe der 20) Pfarrer Zieger, (kath. Kirche St. Joseph) Kaplan Andreas Leuschner (ev. Kirche, Gruppe der 20) Burgi Trommer (Journalistin, Gruppe der 20) Ute Dittmann (Journalistin) Bischof Joachim Reinelt (ev. Kirche)	Kaplan (katholische Kirche) Wolfgang Berghofer: Oberbürgermeister von Dresden (Staat) Dr. Herbert Wagner (Gruppe der 20) Jörke (?) Vertreter der Stadtstaatsanwaltschaft von Dresden (Staat) Westjournalisten Vertreter der Abteilung Kirchenfragen (Staat, MfS) Johne, Rat des Stadtbezirkes (Staat) Generalvikar (Kirche) Christof Ziemer (ev. Kirche) Steven Richter (Lehrling?) Sven Richter (Gruppe der 20)

Anschließend gehen die Schüler daran, die Beziehungen zwischen den Institutionen und Personen herauszuarbeiten, um auf diese Weise die Gesamtkonstellation zu rekonstruieren. Eine profunde Analyse sollte die Schüler zu einer Skizze führen, die dem nachstehenden Schema (s. nächste Seite) ähnelt.

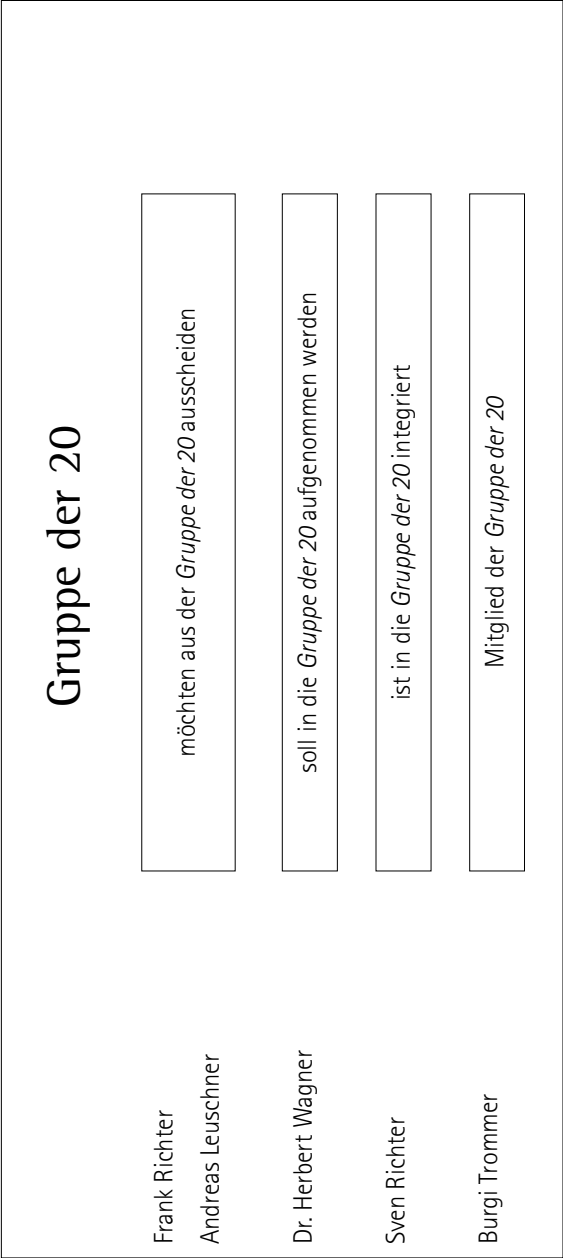
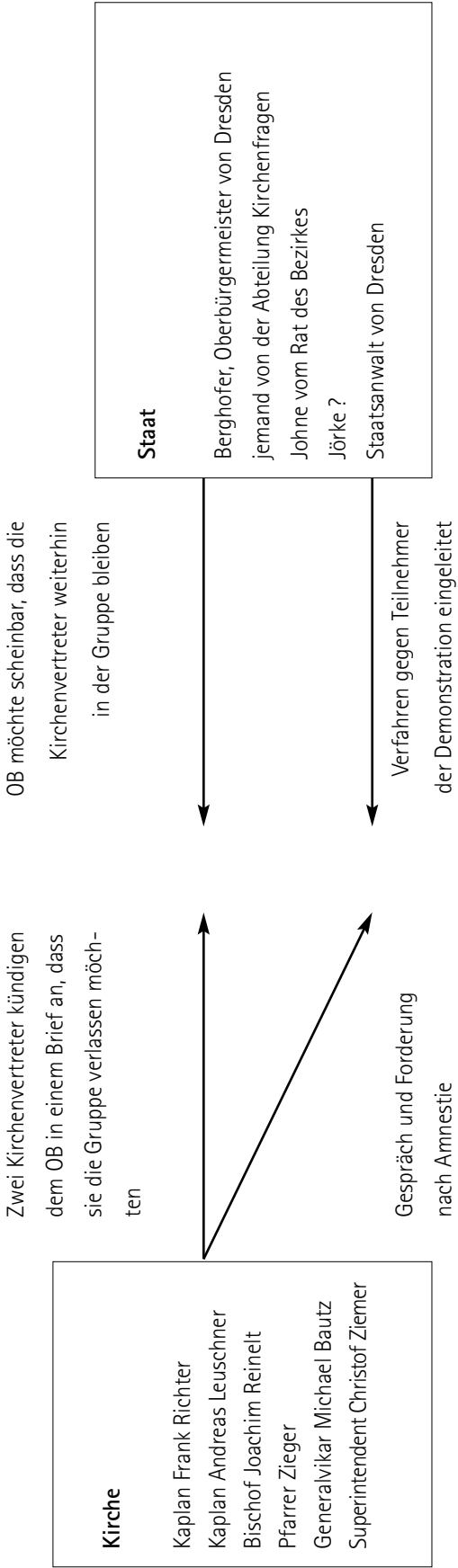
Zu diesem Zeitpunkt sind die Schüler darüber hinaus in der Lage, aus den Informationsberichten eine Chronologie der erwähnten Geschehnisse zu erstellen.

11. Oktober 1989 mittags	In einem Brief informiert Frank Richter den Oberbürgermeister, dass er und Andreas Leuschner aus der Gruppe ausscheiden. An ihrer Stelle solle Dr. Wagner der Gruppe beitreten.
Nachmittags	<i>die</i> (= Vertreter der Gruppe) besuchten <i>Jörke</i> . Sie fordern eine Amnestie für die Teilnehmer der Demonstration.
Abends	Für den Abend ist anscheinend eine öffentliche Veranstaltung oder Pressekonferenz geplant.
	Es sind Ansätze zu Presse- und Meinungsfreiheit realisiert. Burgi Trommer möchte sich aus der Gruppe zurückziehen.
13. Oktober 1989	Andreas Leuschner spricht mit jemandem von der Abteilung Kirchenfragen und erfährt, dass der Oberbürgermeister vermutlich möchte, dass sie in der Gruppe bleiben. Weiterhin äußert Leuschner den Verdacht, die Kirche könne für eventuelle Misserfolge verantwortlich gemacht werden.
14. Oktober 1989	Frank Richter konstatiert, dass die Kirche von Seiten der Staatssicherheit kriminalisiert wird und man ihr den <i>Schwarzen Peter</i> zuschieben will.
16. Oktober 1989	Termin für ein weiteres Gespräch Frank Richter glaubt, dass Sven Richter <i>die Sache</i> nicht gut vertreten würde.

Das Studium der sechs Informationsberichte vom 11. bis 16. Oktober 1989 ermöglicht den Schülern, zahlreiche Informationen über die Dresdner Geschehnisse jener Tage zu sammeln. Jedoch bleiben auch bei gründlichem Quellenstudium etliche Probleme ungelöst. Diese werfen bei den Schülern verschiedene Fragen auf, die sie am Ende der ersten Unterrichtsstunden formulieren. Es ist zu erwarten, dass sie u. a. folgende Fragen aufwerfen:

- Um welche Gesprächsgruppe handelt es sich? Wer spricht mit wem aus welchem Anlass worüber?
- Weshalb benachrichtigen Frank Richter und Andreas Leuschner den Oberbürgermeister von Dresden über ihr Ausscheiden?
- Weshalb werden Demonstrationsteilnehmer inhaftiert?
- Welche Veranstaltung findet am Abend des 11. Oktobers statt?

Personenkonstellation und Handlungszusammenhänge



D E M O N S T R A N T E N

- Über welche Informationen verfügen die Mitglieder der Gruppe, die *Westjournalisten* interessieren könnte?
- Weshalb möchte der Oberbürgermeister anscheinend nicht, dass Frank Richter und Andreas Leuschner aus der Gruppe aussteigen?
- Wofür könnte die Kirche mitverantwortlich gemacht werden?
- Weshalb durchwühlt die Stasi die Sachen Steven Richters?
- Aus welchem Grund sollten die Kirchenvertreter die Gruppe verlassen?
- Weshalb wäre Ziemer mit einem Rückzug der Kirche aus der Gruppe wohl nicht einverstanden?
- Was ist *die Sache*?
- Welche Themen sollten im Gespräch am 16. Oktober 1989 diskutiert werden?
- Wer hat diese Berichte geschrieben? Aus welchem Grund?
- Wie kamen die Spitzel an die Informationen?

In der vorgestellten Unterrichtseinheit erleben die Schüler in einem eigenen Versuch, dass und wie Geschichte konstruiert wird. Aufgrund der einseitigen und lückenhaften Berichterstattung erfahren sie an diesem Beispiel, dass Quellen eben nicht *objektiv* die Vergangenheit *abbilden*. Sie erkennen, dass Darstellungen, die sich um Triftigkeit bemühen, zu Annäherungen an das Geschehen in der Lage sind, trotz der unvermeidlichen Perspektivität, die durch den Autor ins Spiel kommt, trotz der Grenzen der Rekonstruierbarkeit von Vergangenheitem. Das schließt notwendig die Erweiterung des Quellenmaterials ein, auch um Darstellungen, die Experten bereits erarbeitet haben, und es erfordert den kritischen Diskurs über die selbst gefertigten Re-Konstruktionen. Im eigenen Tun werden sich die Schüler der Verantwortung des Re-Konstruierenden für die zu schaffende Konstruktion bewusst (Selbst-Reflexion). Sie erfassen die Bedeutung des für die Darstellung ausgewählten Mediums. In der Abschlussdiskussion auf der Klassenstufe 10 meinten in einem bereits unternommenen Unterrichtsversuch mehrere Schüler, dass sie die Lehrbuchtexte nach den Erkenntnissen aus dem Projekt nicht mehr als Darstellung der Vergangenheit lesen, sondern diese vor allem als Ausdruck des Geschichtsverständnisses einer Person – des Autors – verstehen würden. „Sie kamen zu dem Schluss, dass die Vergangenheit als solche in ihrer Gesamtheit nicht re-konstruierbar ist“. ⁴⁷ Die Schüler arbeiteten über den gesamten Zeitraum des Projektes hoch motiviert und intensiv an den Materialien und an der eigenen historischen Darstellung in Form eines Doku-Dramas. ⁴⁸

Es obliegt den Fachlehrern, bei der Erarbeitung anderer Themen auf diese Re-Konstruktionserfahrungen zu verweisen, um den Schülern zu verdeutlichen, dass jede Geschichte vom Autor unter Beachtung seiner Fragestellungen aus einzelnen Vergangenheitspartikeln und Interpretationen zusammengesetzt ist und mit ihr Botschaften an den Leser vermittelt.

Gerade, weil immer wieder darauf recurriert werden kann, ist der hohe zeitliche Aufwand für diese Unterrichtseinheit lohnend. Grundlegende Einsichten können exemplarisch am Umgang mit den Informationsberichten der Staatssicherheit gewonnen und auf Geschichtsdarstellungen allgemein übertragen werden. Es geht darum, dass die Schüler begreifen, dass sie an einem Beispiel eine Vorgehensweise erprobt haben, die von grundlegender Bedeutung für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte ist.

Es könnte sich an die Erkenntnis einzelner Ursachen für den friedlichen Verlauf der Umgestaltungsprozesse ein internationaler Vergleich anschließen, beispielsweise mit der beinahe zeitgleichen gewaltsamen Revolution in Timisoara und anderen rumänischen Städten – es erfolgt also eine *kategoriale*, auf die Entwicklung von Sachkompetenz bezogene Wendung. Denkbar wäre gleichermaßen, verschiedene Oppositionsbewegungen in den osteuropäischen Ländern längs- und/oder querschnittartig gegenüberzustellen und nach den Gründen für Scheitern oder Erfolg zu fragen (DDR: 17. Juni 1953, Ungarn: Aufstand 1956, Tschechoslowakei: Prager Frühling 1968, Polen: Solidarność-Bewegung seit 1980). Die Motivation der Schüler, sich mit der Arbeitsweise von Geheimdiensten auseinander zu setzen, könnte ebenfalls genutzt werden, um – mit Blick auf den Fokus *Vergangenheit/Geschichte* – z. B. einen Vergleich der Methoden und des Selbstverständnisses des MfS mit jenen der Gestapo anzustreben. Unter Einbeziehung heutiger Gegebenheiten (*Lauschangriff*) könnte ein solcher Vergleich auch um die Ergebnisse der Aufgaben zum Komplex B ergänzt werden, so dass Methoden und Selbstverständnis des Verfassungsschutzes der Bundesrepublik in Bezug auf die Wahrung von Freiheit und Intimsphäre der Bürger thematisiert würden – in der Fokussierung auf *Gegenwart/Zukunft*.

Nach den bisherigen Erfahrungen mit dieser Unterrichtseinheit ist es sehr empfehlenswert, in den Auswertungsstunden dem Beitrag einzelner Bürger zum friedlichen Verlauf der

Ausblick

47 Ruth Nagel (wie Anm. 4), S. 828.

48 Ansatzpunkte zur Diskussion und Kritik

sowie über Schülermeinungen nachzulesen bei Ruth Nagel (wie Anm. 4), S. 831f.

Umwälzung große Beachtung zu schenken. Friedliche Revolutionen sind in der Weltgeschichte äußerst selten, daher sollten die Geschehnisse im Oktober 1989 besonderes tiefgründig bearbeitet werden. In diesem Kontext bietet es sich an, Bildungsangebote des/der *Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR* wahrzunehmen. Unter der Internetadresse dieser Behörde (www.bstu.de) finden sich aktuelle Hinweise auf Projekttage für Schülergruppen sowie Termine für Führungen in Stasi-Archiven auch in den Außenstellen der BStU. Auch werden hier Weiterbildungen für Lehrer angeboten.

Letztlich sind die Informationsberichte über die Änderungen in der Zusammensetzung der *Gruppe der 20* nur ein Exempel. Es ist deshalb denkbar, auch andere Unterrichtseinheiten nach ähnlichem Muster zu konzipieren. Erforderlich ist jedoch in jedem Fall, die spezifischen Probleme im Umgang mit Informationsberichten aus Geheimdienstakten – in diesem Fall der der Staatssicherheit der DDR – zu beachten. Auch bei der Arbeit mit Berichten zu anderen Themen sollten die Schüler grundsätzlich in einem ersten Schritt auf die Einseitigkeit und Lückenhaftigkeit des Materials aufmerksam werden und an ihren Fragen arbeiten, bevor sie sich zu weiteren Recherchen aufmachen und die Re-Konstruktion der Ereignisse beginnen.

Literatur

- o. A.: Aufbruch 89. Wir sind das Volk. Teil 1: Die Bewegung. September/Oktober 1989, Halle/Leipzig, 1990.
- Bahr, Eckhard: Sieben Tage im Oktober. Aufbruch in Dresden 1991.
- v. Borries, Bodo: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe (= Studien zur Bildungsgangforschung, 21), Opladen & Farmington Hills 2008.
- Dresdner Geschichtsverein e.V. (Hg.): „Wir treten aus unseren Rollen heraus“. Die Bürgerbewegung 1989/90 in Dresden (= Dresdner Hefte 59/3), Dresden 1999.
- Epplmann, Rainer u.a. (Hgg.): Lexikon des DDR-Sozialismus. Das Staats- und Gesellschaftssystem der Deutschen Demokratischen Republik, Bd. 1 und 2, Paderborn u. a. 1997.
- Körber, Andreas/ Waltraud Schreiber/Alexander Schöner, (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007.
- Lehrplan Gymnasium Geschichte. Sachsen: Klassenstufen 5 bis 10, Jahrgangsstufen 11 und 12, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004/2007.
- Lehrplan Gymnasium. Geschichte. Sachsen: Klassen- und Jahrgangsstufen 5-12, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004.
- Mebus, Sylvia, Wie „wahr“ ist Geschichte im Lehrbuch? Zur De-Konstruktion von Darstellungen in Geschichtslehrbüchern als Aufgabe des Geschichtsunterrichts, in: Sylvia Mebus/ Waltraud Schreiber (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (= Themenhefte Geschichte, 1), Neuried 2005, S. 28-35.
- Nagel, Ruth: Schüler/innen re-konstruieren Geschichte – Ein Erfahrungsbericht zur Förderung der Entwicklung historischer Kompetenzen aus Lehrer- und Schülersicht (am Beispiel einer Unterrichtseinheit zur Re-Konstruktion der Dresdner Ereignisse im Oktober 1989 anhand der Stasi-Akte Frank Richters), in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 824-833.
- Richter, Michael/Erich Sobeslavsky: Die Gruppe der 20. Gesellschaftlicher Aufbruch und politische Opposition in Dresden 1989/90, Köln u.a. 1999.
- Schöner, Alexander/Sylvia Mebus: Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 361-388.
- Schreiber, Waltraud: Basisbeitrag: Mit Geschichte umgehen lernen, De-Konstruktionskompetenz aufbauen, in: Sylvia Mebus/Waltraud Schreiber (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (= Themenhefte Geschichte, 1), Neuried 2005, S. 6-16.
- Schreiber, Waltraud: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht, in: Peter Labbude (Hg.): Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?, Bern 2007.
- Schroeder, Klaus (Hg.): Der SED-Staat. Geschichte und Strukturen der DDR, München 1998.
- Ulrich, Karin: Die Bürgerbewegung in Dresden 1989/90, Köln u.a. 2001.

AfNS	Amt für Nationale Sicherheit – Rechtsnachfolger des MfS (bestand vom 17.11. bis zum 17.12.1989)
DA	Demokratischer Aufbruch
MfS	Ministerium für Staatssicherheit
Stasi	Abkürzung für das MfS
NF	Neues Forum
SDP	Sozialdemokratische Partei der DDR

Abkürzungen

Nachfolgend werden die didaktisch aufbereiteten Materialien in Form von Arbeitsblättern vorgestellt.

Die Stasi-Akte des Dresdner Bürgers Frank Richter

A Opposition und Wende in Dresden am Beispiel des Falls Frank Richter

1. Lest die Berichte und analysiert sie nach folgenden Richtlinien: Erfasst die beteiligten *Personen* und deren *Funktionen* sowie die *Institutionen*, denen sie angehören.
2. Skizziert die Beziehungen der Institutionen und Personen zueinander, die ihr aus den Akten erkennen könnt.
3. Erstellt auf Grundlage der Berichte eine Chronologie der Ereignisse. Sammelt zunächst nur Elemente der Vergangenheit, die gegeben sind (Bestandsaufnahme). Aus der Bestandsaufnahme des in den Akten Behaupteten ergeben sich Fragen zur Stimmigkeit des Dargestellten, zu den Hintergründen, zu nicht erwähnten Zusammenhängen.
4. Formuliert die Fragen, die euch befähigen, die Ereignisse zu re-konstruieren / sie in Beziehung zum historischen Geschehen zu setzen.

B Die Akteure – eine Auseinandersetzung/Diskussion

1. Sucht anhand des Zusatzmaterials nach Antworten auf eure Fragen.
2. Stellt unter Hinzuziehung von Zusatzmaterial den historischen Zusammenhang zu den Ereignissen in Dresden / in der DDR her.
3. Schließt auf die Motive/Intentionen/Interessen der Staatsmacht der DDR an den Beispielen.
4. Beurteilt die Bedeutung Frank Richters im der Friedlichen Revolution.
5. Überprüft, inwieweit es euch gelungen ist, Antworten auf eure Fragen zu finden.

C Erstellung eines Drehbuchs für ein Doku-Drama und dessen Reflexion

1. Erstellt gemeinsam ein Konzept und beachtet dabei medienspezifische Gestaltungsmittel (Szenenauswahl, Dialoge, Blickkontakte, Kameraeinstellungen, Perspektiven, Lichteinsatz etc.).
2. Eure Darstellung sollte unter anderem die Rolle Frank Richters für den Ablauf der Ereignisse in Dresden und die Rolle der Kirchen für das Oppositionsgeschehen verdeutlichen.
3. Sammelt zu Hause Ideen und bereitet erste Entwürfe vor. Ihr könnt euch die Arbeit aufteilen, indem jedes Gruppenmitglied eine Szene entwirft.
4. Gebt eurem Doku-Drama einen treffenden Titel.

D Reflexion über die vorgestellten Drehbücher und Herstellung eines Gegenwarts- und Zukunftsbezuges – Aufgaben an das Plenum

- Formuliere den Eindruck, den die Darstellung bei dir hervorruft.
- Überlege, inwiefern dieser Eindruck mit deinen eigenen Vorstellungen übereinstimmt.
- Finde heraus, welche gestalterischen Mittel diesen Eindruck hervorrufen.
- Nenne Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen deinem und dem vorgestellten Drehbuch.
- Beurteile die Angemessenheit der Auswahl und der Inszenierung.
- Diskutiere die Legitimität/Plausibilität der präsentierten Umsetzung.

Die Stasi-Akte des Dresdner Bürgers Frank Richter

Opposition und Wende in Dresden am Beispiel des Falls Frank Richter

A

Wichtige Daten, Personen und Ereignisse

1. Erfassen Sie die beteiligten Personen, deren Funktionen und die Institutionen, denen sie zugehören.
2. Skizzieren Sie die Beziehungen der Institutionen und Personen zueinander, die sie aus den Akten erkennen können.
3. Erstellen Sie eine Chronologie der Geschehnisse/Ereignisse aufgrund der Berichte der Stasi-Akten.
4. Welche Vergangenheitspartikel zeichnen sich ab?

Aus der Bestandsaufnahme des in den Akten Behaupteten ergeben sich Fragen nach der Triftigkeit des Dargestellten, nach den Hintergründen, nach nicht erwähnten Zusammenhängen.

5. Formulieren Sie Fragen, die sie befähigen, die Ereignisse zu rekonstruieren und sie in Beziehung zum historischen Geschehen zu setzen.

Die Akteure – Auseinandersetzung/Diskussion

B

1. Stellen Sie unter Hinzuziehung von Zusatzmaterial den historischen Zusammenhang her.
2. Schließen Sie auf die Motive/Intentionen/Interessen der handelnden Personen.
3. Stellen Sie Vermutungen darüber an, welches Interesse die Staatsmacht der DDR an den Observationen/Bespitzelungen hatte.
4. Beurteilen Sie die Bedeutung Frank Richters im Prozess der Friedlichen Revolution.
5. Überprüfen Sie, inwiefern es Ihnen gelungen ist, Antworten auf Ihre Fragen zu finden.

Erstellung eines Drehbuchs für ein Doku-Drama

C

1. Verfassen Sie ein Drehbuch zur Darstellung des rekonstruierten Geschehens in einem Doku-Drama. Erstellen Sie eine Gliederung / ein Konzept. Beachten Sie medien-spezifische Gestaltungsmittel.
2. Begründen Sie, inwieweit Ihre Position bei der Auswahl der gestalterischen Mittel (des Films) und der inhaltlichen Akzentuierung zum Ausdruck kommt.
3. Diskutieren Sie, inwiefern Ihr Produkt die Kriterien fachlicher Triftigkeit erfüllen.

Positionierung zu einem gegenwärtigen/zukünftigen Problem

D

Die zunehmenden Eingriffe des Staates in das private Leben der Bürger in der Bundesrepublik („großer Lauschangriff“, Online-Überwachung etc.) ist ein Rückfall in den Überwachungsstaat

- Beziehen Sie Stellung zu dieser These.

BSIU
000014

Leiter Abteilung III
Leiter Bezirksverwaltung
(Oberst Linke)

Dresden, den 11. Oktober 1989
Abt. 25/C / A 59/ / 30
2318 "GesprMsh" - 2. / gr

Vertrauliche Dienstnote

Informationsbericht vom 11. Oktober 1989

Herr Frank R i c h t e r führte eine Unterhaltung mit
Pfarrer S i e g e r (pb), St. Joseph.

Der R. hat daran, daß der S. an den Kaplan weitergibt, daß
er heute an den Oberbürgermeister einen Brief geschrieben hat,
daß er und der Andreas L e u s t h o r aus der Gesprächs-
gruppe ausgeschieden sind. An ihrer Stelle wurde Herr Dr.
S a g n e r, Hartigstr. 8 in die Gesprächsgruppe aufgenommen.

12.42 Uhr

2.4.3.1.1.
+

ESTU

KOPIE

184 | Ruth Nagel, Susanne v. Ruthendorf

<p>Leiter Abteilung XX Leiter Bezirksverwaltung (Oberst Linke)</p>	<p>Dresden, den 11. Oktober 1989 Abt. 26/5/ A 57/ / / 90 2516 "Gespräch" Pr. gr</p>
--	---

Vertrauliche Dienstsache

SS:U
 900008

Informationsbericht vom 11. Oktober 1989

Herr Andreas L u n s e n führte mit Herrn Frank R i c h t e r eine Unterhaltung.

Beide unterhielten sich noch einmal kurz über den Brief des H. an den Oberbürgermeister bezüglich ihres Ausscheidens aus der Gesprächsgruppe. Anschließend äußerte der H. weiter, daß er heute als letztes darzustellen mußte, daß das mit den Inhaftierten, was in dem Gespräch am Montag gesagt wurde, alles nicht stimmt. Die waren heute noch einmal bei den J U z k e und der hätte gemeinsam mit dem Stadtstaatsanwalt von Dresden feststellen müssen, daß das alles nicht stimmt und doch Verfahren gelaufen sind, gegen welche, die nur Teilnehmer der Demonstration waren. Es sei nun für diese Leute eine Amnestie gefordert worden, die von der Stadt müßten sich nun schnellstens etwas einfallen lassen, denn sie müssen ja den Leuten heute Abend etwas sagen. Beide Personen verabschiedeten sich, der H. wird heute seinen normalen Dienst wieder aufnehmen.

15.33 Uhr

KOPIE

F.d.B.d.A.
 7
 F

Quelle: Privatchiv Frank Richter (Dresden).

StU
000000

Leiter Abteilung XI
Leiter Bezirksverwaltung
(Gerat Litzke)

Dresden, den 12. Oktober 1989
Abt. 25/6/ A 597 / 90
1138 "Gespräch" - Treuner

Vertrauliche Dienstbesache

Informationsbericht vom 11. Oktober 1989

Frau Margi F r o a s e r hatte eine Unterhaltung mit Frau D i t t e n s.

Frau F. hat einige Zeilen dazu, wie folgt folgendes Text vor:

Es ist möglich die Wahrheit zu schreiben.
In Dresden wurde es möglich, daß tausende von Menschen öffentlich ihre Sorgen, Wünsche und Hoffnungen aussprechen konnten. Es wurde möglich, daß hunderte von Menschen in Uniform antraten. Es wurde möglich, Sorgen, Wünsche und Hoffnungen aber auch dringlichste Forderungen innerhalb kürzester Frist Vertretern der Stadt und des Staates zu Gehör zu bringen. Es wurde Dank des großzügigen Gastrechtes Dresdner Kirchen möglich, tausende von Menschen aller Schichten unverzüglich über Beginn und erste Ergebnisse eines Dialoges zu informieren. Was sich aber als Teilnahmefähige Journalisten unseres Landes aufsetzen ließ, ist dies, in Dresden wurde es möglich, Gesehenes, Gehörtes, Geruchtes und Gedachtes am nächsten Tag schwarz auf weiß in der Zeitung zu lesen, in dieser Zeitung VORHER. In diesen Ereignissen - vorerst, das verdient Anerkennung, denn es ist ein erster wichtiger Schritt, den Infarkt der öffentlichen Kommunikation unserer Gesellschaft zu verhandeln. Journalisten müssen Krankheiten analysieren und charakterisieren, damit die Menschen unsere Gesellschaft sie heilen können. Ich hoffe, daß künftig die Journalisten seiner Stadt, deren Menschen, Landschaft, Kunst und Kultur sie lieben, auch wenn sie leiden, mit schärferem Auge, mit offeneren Ohren, mit sensiblerem Gefühl, mit wacherem Geist und mit dem Herzen an richtigen Plätzen sein beschreiben und wahrhaftig. Denn Wahrheit tut Not aber auch der Seele ins Gesicht zu sehen.

Frau D. findet das sehr schön, die F. habe das gut geschrieben. Frau D. möchte wissen, daß sie jede Menge Meinungen und Stimmungen haben wollen und veröffentlichen.
Der Frau F. geht es vor allem darum, daß auch ihre Berufskollegen ernsthaft werden. Aus der Unterhaltung ist weiter zu entnehmen, daß sich der Text der F. auf einen Artikel der D. in der "Union" bezieht.
Frau D. teilte der F. weiter mit, daß der Knappe R i c h t e r die Mitglieder der Gruppe darauf aufmerksam machen, daß gegenwärtig verurteilt Festjournalisten verurteilen. Mitglieder der Gruppe zu interviewen, es sollten aber vorerst keine Auskünfte gegeben werden, mindestens das Gespräch am 16. noch abwarten und dann soll gemeinsame Überlegungen stattfinden.
Frau F. erwiderte, sie habe versprochen, daß von ihr aus nicht eine Information weg geht, weil ihr das vorgeworfen wurde.
Frau D. führte aus, daß es am 16. eine Pressekonferenz geben wird und außerdem sei möglicherweise M o d r o w mit dabei.

Quelle: Privatarchiv Frank Richter (Dresden).

Frau D. vertreibt weiter die Auffassung, daß mit der Information über die Gespräche das nicht noch einmal so durchzuführen ginge, wie es am letzten Montag gemacht wurde. Es müsse also garantiert sein, daß die gesamte Presse informiert wird. Die T. stimmt ihr zu. Frau D. fuhr fort, daß der Oberbürgermeister eine derartige Pressekonferenz zu organisieren habe, so die Teile beider Seiten ihre Meinungen vorzulegen.

Frau T. möchte dann ihre Absicht, wenn die Sache alles läuft, einsehbar kommunizieren. Frau D. ist dieser Auffassung nicht, sie brauchen ganz dringend jemand, der die Dinge formuliert und redigiert, weil das für die Leute zu schwierig sei.

Frau T. sieht das ein, sie könnte das auch ein oder zweimal machen aber sie wäre freischaffend und müsse Geld verdienen.

Beide reden dann darüber, wenn der Herausgeber der T. als freischaffender Journalistin ein Interview gewährt, könnte sie mit ihm reden über einige kommunale Dinge, nicht beschriebene politische Dinge - die können auch zur Sprache - aber dann wäre für die T. die Sache eigentlich erledigt. Frau D. ist der Auffassung, die T. gehöre zu der Gruppe und das müsse sie dann mit ihnen klären.

Frau T. ist der Meinung, sie habe ihre Aufgabe erfüllt, sie hätte für den Abend gesagt, sie akzeptiere worden mit dem zu gehen, entsprechende Veröffentlichungen habe es nicht nur in kirchlichen Blättern gegeben aber weiter in einer Gruppe tätig zu werden, das müsse die T. nicht. Dann sei ich kraftlos absolut nicht in der Lage.

Frau T. wird morgen gegen 11.00 Uhr bei der D. vorbei kommen und dann reden sie weiter.

1.07 Uhr

KOPIE

F.d.R., d.A.

Q 1.4 Bericht des Ministeriums für Staatssicherheit vom 13. Oktober 1989 (4)

BStU
000009

Leiter Abteilung XI
 Leiter BV
 (Oberst Linke)

Dresden, den 13. Oktober 1989
 Abt. 25 / 5 / A 57 / 2 / 90
 1086 "Gespräch 27" 38

Vertrauliche Dienstsache

Hdl. 26
Korridor 7

Informationsbericht vom 13.10.1989

Kaplan L e u s c h n e r führte eine Unterhaltung mit Bischof R e i n e l t .

Der L. berichtete von einem Gespräch, welches er mit jemanden von der Abteilung Kirchenfragen geführt hatte. Dieser wollte den Kaplan R i c h t e r sprechen, der allerdings nicht da war. Es ging, so der L., - wir hatten doch dem OB geschrieben, daß wir aus dieser Gruppe aussteigen. Vermutlich möchte der OB aber, daß sie dabei bleiben. Wie der L. sich verhalten soll? Der von der Abteilung Kirchenfragen will jetzt zu dem L. kommen.

Das sei eine Angelegenheit, die der L. mit dem Herrn J o h n e von Rat des Bezirkes abklären muß und der spricht das mit dem Generalvikar durch, so der R.. Es ginge ganz sicher nicht so, daß die unsere Leute jetzt anstellen - das sei schon ein Übergriff. Jetzt müsse man sehr achtsam sein, am Ende wird für das, was nicht geschieht - das kann es antliche Vertreter sind, die Kirche mitverantwortlich sein', so der R.. 'und das wäre sehr unklar. Und es wird sicher vieles nicht geschehen. Das ist ihnen doch wohl klar, brauche ich gar nicht zu kommentieren.' Wenn der L. Unklarheiten haben soll, dann kann er es mit dem R. besprechen. Der R. habe dem Kaplan Richter gesagt, daß dieser am Montag schon noch mal mitgehen könne, wenn er möchte. 'Denn das ist eine Ausnahmesituation, die kann man mal akzeptieren. Aber sich jetzt dort in den Laden reinsetzen lassen, das wäre jetzt die Kirche den Verhandlungspartner der Demonstranten - oder der Vertreter der Demonstranten zur Verhandlung mit dem Staat, da können wir uns nicht drauf einlassen. Mindestens nicht, so lange wir die Priesterweihe haben. Und das ist eine ganz allgemeine und grundsätzliche Sache der katholischen Kirche auf der ganzen Welt. Das gilt natürlich nicht für so einen Notfall wie damals. Das war sehr gut, was sie gemacht haben. Aber man weiß ja nicht, wie lange das geht.', so R.. Und hier geht es ja nicht nur um die Zeit - hier sollen jetzt die staatlichen Leute Farbe bekennen. Da sie die Trennung Staat - Kirche ganz sicher nicht aufheben sollen, dann kann man auch in solchen Fällen das Prinzip nicht aufgeben, wo es dem Staat gefallen würde. Dann wurde die Unterhaltung beendet.

F. d. R. d. A.

Quelle: Privataarchiv Frank Richter (Dresden).

BStU
 000011

Leiter Abt. II
 Leiter III
 Oberst Dicke

Dresden, den 15. Oktober 1989
 Abt. 26 / 3 / 4 57 / 12 / 730
 3075 / "Gespräch, Fr." / BU

Mkt. 26
 Weidh. Fr.

Vertrauliche Dienstsache

Informationsbericht vom 14. Oktober 1989

Herr Frank R i c h t e r führte mit Herrn Andreas L e u s c h e r eine Unterhaltung.

Herr R. sagte, daß er soeben mit dem Bischof gesprochen hat und der ihm gesagt hat, daß sie noch einmal dort hingehen sollen und signalisieren, daß eine andere Lösung gefunden werden muß.

Der L. meinte, daß man "die" jetzt auch nicht mehr sprechen könne, da sie morgen (15.10.) ab 11.00 Uhr "Schauspiel" wird. Herr R. sagte, daß er vielleicht noch dort hin fährt.

In der weiteren Unterhaltung kam Herr R. auf einen Steven R i c h t e r zu sprechen. Dieser würde in einem Lehrlingswohnheim wohnen und das MdI hat dort seine ganzen Sachen durchwühlt. Dieses Problem soll am Montag mit zur Sprache gebracht werden.

Weiter ging es um einen M. W e g n e r, der am Montag nicht mit dabei war. Beide Personen waren aber der Meinung, daß er trotzdem in der Gruppe drin bleiben soll.

Beide Personen waren der Ansicht, daß die Kirchenleute aus der Gruppe raus müßten. Herr R. meinte dazu, daß K i s s e r sicherlich nicht aus der Sache raus will. Außerdem würde sich die Gruppe unter dem Schutz der Kirche sicher fühlen. Ohne die Kirche wären sie schutzlos ausgeliefert. Herr R. sagte, daß von seiten der Staatssicherheit die Kirche kriminalisiert würde und man ihr den Schwarzen Peter zuschieben will. In dieser Sache will man sich noch einmal mit dem Bischof unterhalten.

Danach wurde die Unterhaltung beendet.

7 Uhr

F. A. R. A. A.

Quelle: Privatarchiv Frank Richter (Dresden).

Q 1.6 Bericht des Ministeriums für Staatssicherheit vom 16. Oktober 1989 (6)

Leiter Abteilung XI
Leiter OV
(Geyer Linke)

Dresden, den 16. Oktober 1989
Abt. 26 / 6 / A 57 / 3 / 90
3075 "Gespräch ??." De

SSW
000010

Vertrauliche Dienstsaache

Informationsbericht vom 16.10.89

Herr R i c h t e r führte eine Unterhaltung mit Herrn
L e u s c h n e r .

Der R. sagte, es gehe um einen R i c h t e r , Sven, welcher
in der 20-er Gruppe integriert ist. Der R. gibt folgende
Hinweise zur Person des R.S. Dieser sei 3x inhaftiert gewesen,
spiele in der Jugend keine positive Rolle und ist erst vor
kurzem aus der Haft entlassen worden. Es besteht die Sorge,
daß er "die Sache" nicht gut vertritt. Am Samstag am
16. Oktober wird dieser nicht teilnehmen, da er krank ist.
10.09

KOPIE BSIU
f.d.d.d.d.

Quelle: Privataarchiv Frank Richter (Dresden).

Bericht des Leiters der MfS-Bezirksverwaltung Dresden, Generalmajor Böhm, vom 9. Oktober 1989

Q 2.1

BSIU
888001

Bezirksverwaltung
für Staatssicherheit
Leiter

Ex. AUG/14

Dresden, 9. Oktober 1989

Vertrauliche Verschlussnote

VVS-e003

BVIS Ddn-Nr.: 134/89

3. Aufl. Bl. 8. 1 bis 5

Entsprechend des Auftrages des 1. Sekretärs der SED-Bezirksleitung und Vorsitzenden der Bezirksinnungsverwaltung Genossen Medrow vom 8. 10. 1989 wird die Lageentwicklung für die Zeit vom 1. - 8. 10. 1989 eingeschätzt. Aus der Sicht der Aufgabenstellungen der Bezirksverwaltung für Staatssicherheit werden die nachfolgend genannten Schlussfolgerungen für die Gewährleistung der staatlichen Sicherheit in der ex-DDR-Dresden hergeleitet.

Wie bekannt, haben sich seit längerer Zeit bis zum 3. 10. 89 eine Reihe Probleme entwickelt und angehäuft, die auch die stabile Gewährleistung der staatlichen Sicherheit tangieren, die u. a. in den Analysen und Informationen vom 3. 7. 1989 über

- Umfang und Wirksamkeit feindlich-motivierter Manipulationen,
- die Entwicklung der Lage in Zusammenhang mit Auftragsstellung auf ständige Ausreise;

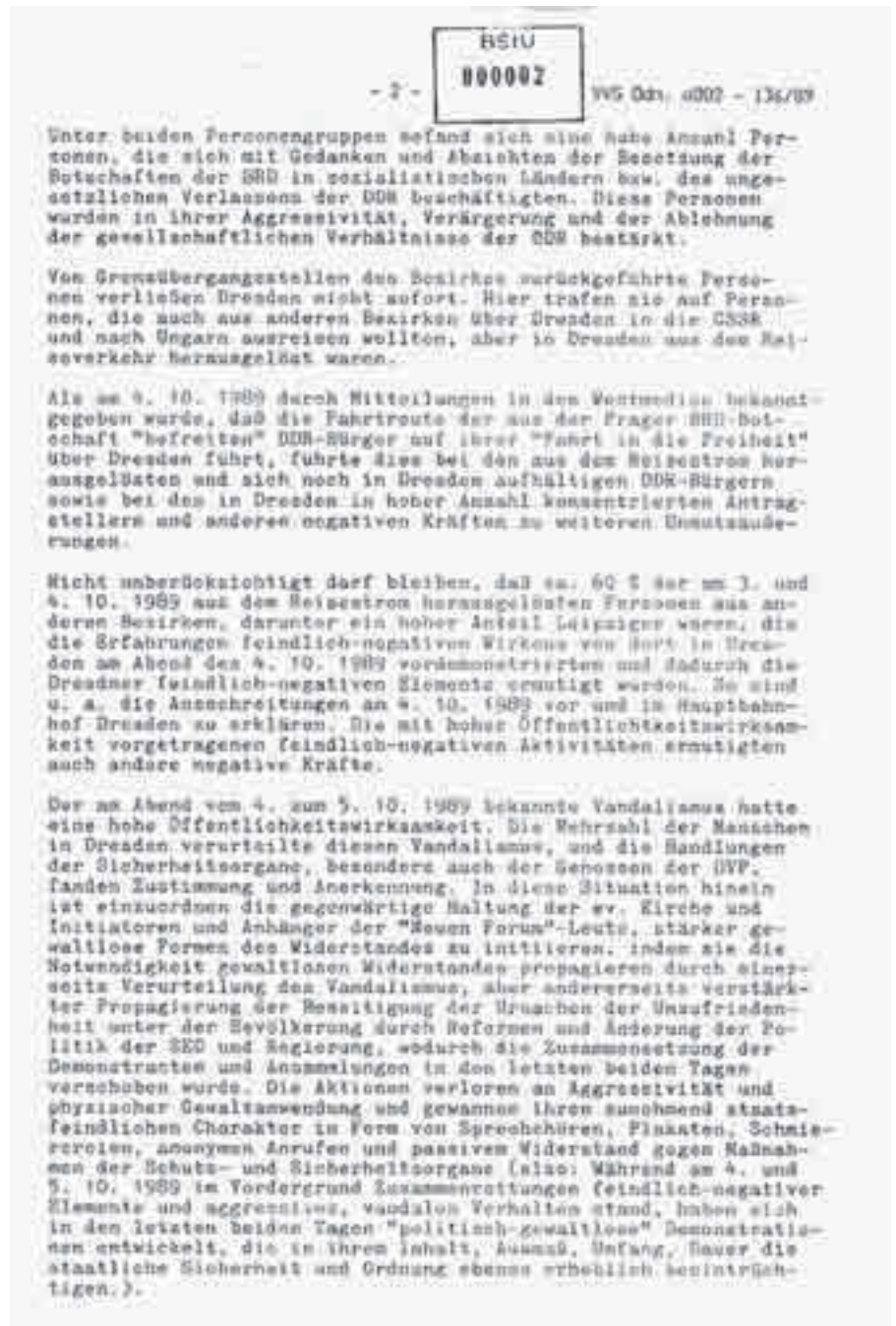
sowie in den in der Bezirksinnungsverwaltung behandelten Lage einschätzungen zu Plänen und Absichten des Gegners und innerer, feindlich-negativer Kräfte enthalten sind.

Nachdem es Mitte September 1989 einer erheblichen Anzahl sich in der DDR aufhaltender DDR-Bürger durch die unter Bruch internationaler Vereinbarungen getroffenen Entscheidungen der DDR ermöglicht wurde, rechtliche Regelungen der DDR zu durchbrechen sowie der im Interesse humanitärer Lösungen der in der BRD-Botschaft in Prag sich aufhaltender DDR-Bürger, über das Territorium der DDR ungehindert in die BRD zu gelangen, hat sich die politisch-operative Lage in Innere der DDR durch die ungelassene Hetze und Verleumdungskampagne des Gegners und die massiven Einmischungsversuche verschärft. Diese Lage erfuhr am 3. 10. 1989 in gewisser Weise eine Zuspitzung und einen qualitativen Umschlag als bekannt wurde bzw. über die feindlichen Westmedien verkündet wurde, daß die sich erneut in großer Zahl in der BRD-Botschaft in Prag aufhaltenden DDR-Bürger innerhalb kurzer Zeit zum zweitenmal über das Territorium der DDR in die BRD gelangen könnten...

Unmittelbarer Anlaß für die Vorkommnisse am 3. 10. 1989 auf dem Hauptbahnhof in Dresden war u. a., daß die am 3. 10. 1989 nachmittags von den Grenzorganen in Bad Schandau und anderen Grenzübergangsstellen ausgewiesenen Personen, die bereits in Bad Schandau resultent und aggressiv ab der getroffenen zentralen Entscheidung in Bruchstimmung traten, nach Dresden zurückgeführt wurden und mit ausreisenden Personen aus der Republik, die auf Grund der Aussetzung des visafreien Reiseverkehrs nicht weiterreisen konnten, im Konzentrationspunkt Brücken zusammentrafen.

Quelle: Privatchiv Frank Richter (Dresden).

Q 2.2 Bericht [...] vom 9. Oktober 1989 (2)



Quelle: Privatarchiv Frank Richter (Dresden).

BStU
000003

- 3 - VVS Odn. 0002 - 126/89

Diese Änderungen betreffen auch Auswirkungen auf das Stimmungsbild der Bevölkerung in zweierlei Richtung:

- a) Der Einfluß der Leserschaft des "Neuen Forum" ist sprunghaft angestiegen, was u. a. seinen Ausdruck findet in den in erheblichem Umfang betriebenen gedruckten und offenen Unterschriftenaktionen für die Teilnahme an den staatsfeindlichen Forderungen auf der linken "Neuen Forum", an der Zusammenarbeit und Verlesung von Resolutionen und Erklärungen, vor allem in künstlerischen Bereich und
- b) daß die anfänglich breiteste Zustimmung für das konsequente Handeln der Sicherheitsorgane unausgeglichen beginnt in eine zunehmende Ablehnung, da die Maßnahmen zu keinem sichtbaren Erfolg führen. Man kennt, daß die politische Offensive mit den derzeitigen feindlichen Erscheinungen bekämpft und entgegengetreten werden muß, dies bisher noch nicht genügend entfaltet wurde und wirksam ist und der politische Kampf zur Bekämpfung der jeweiligen gegenwärtigen Vorgehensweise verstärkt notwendig ist.

Daraus resultiert eine nicht zu übersehende gewisse Verunsicherung auch progressiver Kräfte in unserer Bevölkerung. Außerdem ist die innere Grundhaltung nicht weniger Menschen geprägt auch davon, daß sie zu wenig sichtbare Zeichen für dauerhafte Änderungen, offensichtlicher Mangel in der Versorgung, im Dienstleistungsbereich, im Gesundheitswesen und auf anderen Gebieten spüren. Damit verbunden ist die Kanalisierung der Meinungen, daß die feindlich-negativen Erscheinungen (Putschbewegung, Ausschreitungen, Unruhen, Unzufriedenheiten verschiedener Art) vorrangig in inneren Entwicklungsproblemen liegen und zu suchen seien.

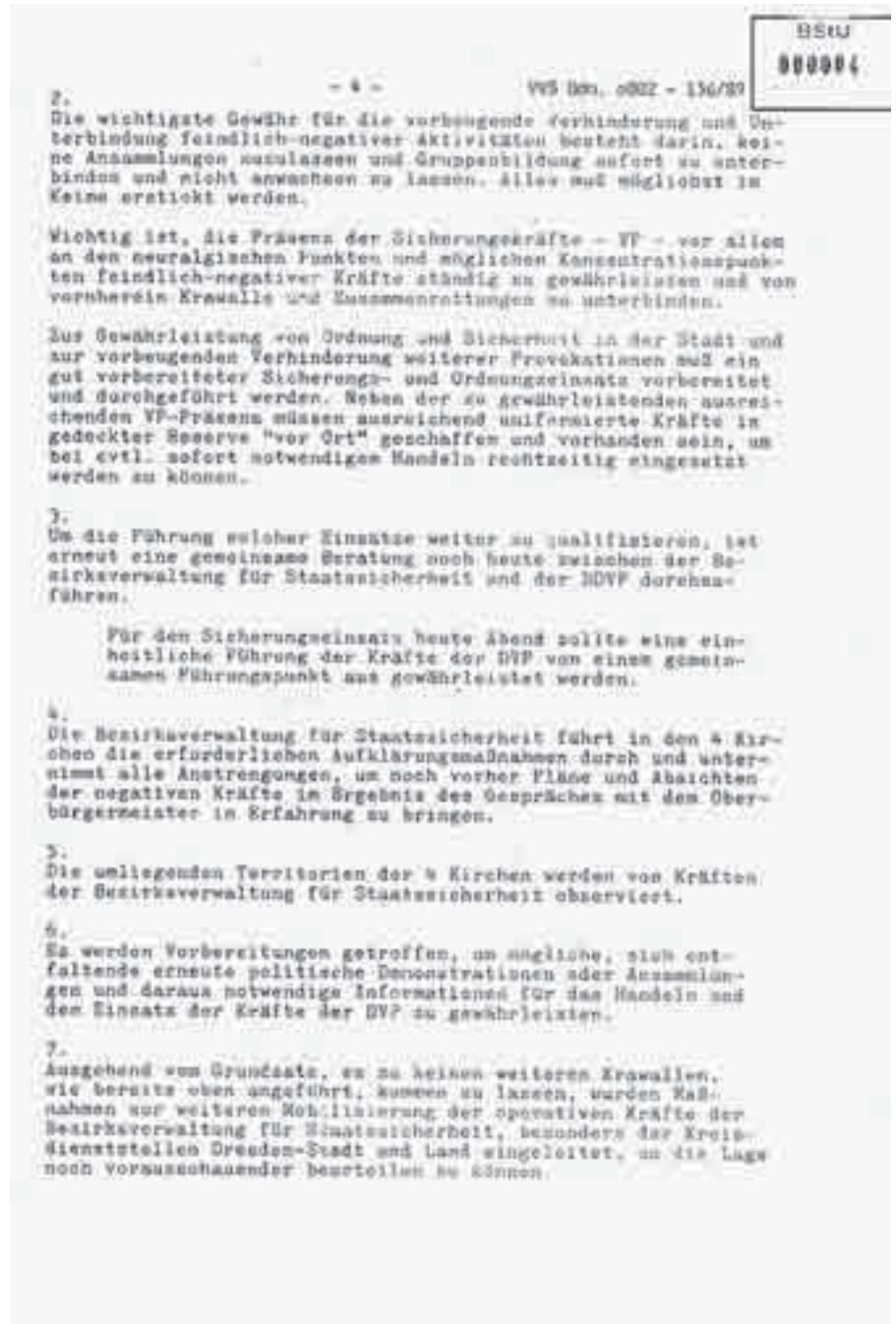
Die Entwicklung der Lage besonders heute (9. 10. 89) und am 10. 10. 1989 hängt wesentlich davon ab, wie das mit dem Oberbürgermeister vereinbarte Gespräch verläuft und wie darüber in den 4 festgelegten Kirchen am 9. 10. 1989, 20.00 Uhr informiert wird und darauf die Teilnehmer reagieren. Es ist mit hohem Zuspruch und Teilnahme zu rechnen.

Es wird vorgeschlagen:

1. An den heute in 4 großen Dresdener Kirchen stattfindenden "Informationsveranstaltungen" sollten jeweils verantwortliche Mitarbeiter des Staatsapparates und ausgewählte qualifizierte Kräfte eingesetzt werden und teilnehmen mit der Aufgabenstellung, eine objektive Information der Teilnehmer über das Gespräch der "Abgeordneten" mit dem Oberbürgermeister zu gewährleisten und im positiven Sinne Einfluß zu nehmen.

Quelle: Privatchiv Frank Richter (Dresden).

Q 2.4 Bericht [...] vom 9. Oktober 1989 (4)



Quelle: Privatarchiv Frank Richter (Dresden).

- 5 -

975 300. 0000 - 134/89
 8311
 000005

8.

Die von den "Abgesandten" der Protestdemonstration am 8. 10. 1989 erhobenen Forderungen beinhalten u. a.

- Reisefreiheit
- Zulassung "Neues Forum"
- Freilassung der politischen Gefangenen
- Wahlen mit freier Wahl der Kandidaten und der Programme
- inneren Frieden ohne Gewalt
- Reform der Presse
- Schulreform.

Nach ersten operativen Feststellungen begaben sich am 8. 10. nach Beendigung der Protestdemonstration die inzwischen namentlich bekanntgewordenen 21 Vertreter der ca. 1200 noch auf der Freger Straße verbliebenen "Protestanten", darunter eine freischaffende Journalistin, zwei katholische Kaplanen, ein Bäcker, in die Kompanie, um sich auf das rufgesetzte Gespräch mit dem Oberbürgermeister vorzubereiten.

Im Ergebnis gezielter Aufklärungsmaßnahmen in der Nacht zum 9. 10. 1989 wurde konspirativ bekannt, daß Bsp Ziemer gegenüber der hinlänglich bekannten Schlüsselfigur Kalex der Gruppe "Wolfspels", die seit langen mit den verschiedensten feindlich-negativen Aktivitäten in Erscheinung trat, äußerte, "heute haben wir einen ersten großen Sieg errungen".

9.

Da sich die Erscheinungen und damit verbundenen Gefahren der Zusammenrottung feindlich-oppositioneller sowie weiterer feindlich-negativer und rowdyhafter Kräfte mit dem Ziel verschärfen, die staatliche Sicherheit sowie die öffentliche Ordnung und Sicherheit zu stören und damit eine Gefährdung der sozialistischen Staats- und Gesellschaftsordnung der DDR herbeizuführen, werden die Anstrengungen der Bezirksverwaltung für Staatssicherheit und aller Kreisdienststellen entsprechend ihrer Aufgabenstellung des Ministers für Staatssicherheit erhöht.

Die gemeinsamen politischen Anstrengungen unter Führung der Bezirksleitung unserer Partei sollten vor allem darauf ausgerichtet werden, alles zu tun, um zu verhindern, daß die feindlich-negativen Kräfte Einfluß auf und unter der Arbeiterklasse erhalten. Überall, vor allem aber auch in den Betrieben, muß weiter verstärkt darum gekämpft werden, daß ständig eine stabile politische Situation vorhanden ist.


 J. Hübner
 Generalmajor

Quelle: Privataarchiv Frank Richter (Dresden).

Bericht des Leiters der MfS-Bezirksverwaltung Dresden Generalmajor Böhm vom 10. Oktober 1989 an die MfS-Zentrale Berlin (Minister für Staatssicherheit, Armeegeneral Erich Mielke)

Q 3.1

MfS BERLIN, MINISTER, GEN. ARMEEGENERAL MIELKE
STELLV. MINISTER, GEN. GENERALLOBERST MITTIG
STELLV. MINISTER, GEN. GENERALLEUTNANT REIDER
1. ZUG. LEITER
2. ZUG. LEITER

IM LAUFE DES 09.10.89 WURDE DURCH MUENDLICHE WEITERGABE, ABER AUCH
VEREINZELT DURCH SCHRIFTLICHE AUSWAERDE AN KIRCHEN UND AUF DEM
FREISCHER BAHNHOF DAS ERGEBNIS DER AM VORABEND BEI BEENDIGUNG DER
DEMONSTRATION ERZIELTEN VEREINBARUNG BEMITTELT. IN DIESEN
BEMITTELUNGEN WURDEN FOLGENDE KIRCHEN GENANNT, IN DENEN UEBER DAS
GESPRACH MIT DEM OBERBUEHRSCHAFTSLEITER DER STADT DRESDEN INFORMIERT
WERDEN WIRD:

KREUZKIRCHE
CHRISTUSKIRCHE
VERGEBENSKIRCHE
KATHEDRALE

IN DIESEM GESPRACH HATTEN 29 NAEMENTLICH BEKANNTE PERSONEN FRAGEN
GESTELLT UND FORDERUNGEN ERHOBEN WIE:

"FREIE UND GERECHTE WAHLEN"
"PRESSEFREIHEIT"
"KEINE ABLEHNUNG DES NEUEN FORUMS"
"SCHULREFORM"
"REISEFREIHEIT"
"KEINE GEWALT GEGEN FRIEDLICHE DEMONSTRATIONEN"
"GRUESSERE EINLADBARKEIT DES STAATES"
"WEHRERSTADTDIENST"

DESSEN 12 UHR BEGANN EIN RASCHER ZUSTRAM ZU ALLEN 4 GENANNTE KIRCHEN
DIE BEREITS UM 19.30 UHR UEBERFUELLT WAREN, SO DASS SICH GROSSE
MENSCHENANSAMMLUNGEN, BESONDERS VON DER KREUZKIRCHE, BILDETEN

- 2 -

Quelle: Privataarchiv Frank Richter (Dresden).

1 - BLATT 2 -

BSIU
 990072

« DABURCH SAHEN SICH DIE VERTRETER DER KIRCHE VERANLASST, BEKANNTZU-
 GEBEN, DASS DIE INFORMATIONSVERANSTALTUNGEN UM 21.30 UHR, IN DER
 « KREUZKIRCHE UM 22.00 UHR, WIEDERHOLT WERDEN. EIN ERSUCHEN DES SUP-
 « ZIEHER, DIE INFORMATIONSVERANSTALTUNGEN MITTELS LAUTSPRECHER AUF
 « DEM ALTMARKT ZU ÜBERTRAGEN, WURDE DURCH DEN OB DER STADT DRESDEN
 « NACH ABSTIMMUNG ABGELEHNT. INSGESAM NAHMEN NACH VORLIEGENDEN
 « SCHÄTZUNGEN AN DEN INFORMATIONSVERANSTALTUNGEN TEIL:

« KREUZKIRCHE:	1. VERANSTALTUNG:	5500 PERSONEN	
	2. " " "	2300 " " "	
« KATHEDRALE:	1. " " "	5000 " " "	
	2. " " "	3000 " " "	
« CHRISTUSKIRCHE:	1. " " "	2000 " " "	
	2. " " "	2000 " " "	
« VERSEHNUNGSKIRCHE:	1. " " "	1500 " " "	
	2. " " "	500 " " "	

« WAHREND DER 1. VERANSTALTUNG STANDEN DIE PERSONEN, DIE KEINEN EIN-
 « LASZ FANDEN, RUHIG VOR DEN KIRCHEN UND ZEIGTEN KEINERLEI PROVOZIE-
 « RENDE AKTIVITÄTEN. LEDIGLICH VOR DER KREUZKIRCHE WURDEN 2 PLAKATE
 « GEZEIGT MIT FOLGENDEN TEXTEN:

« "REISEERLEICHTERUNGEN STATT MASSENFLUCHT"
 « "WIR WÖLLEN DAS NEUE FORUM"

« GEGEN 23.00 UHR WAREN ALLE INFORMATIONSVERANSTALTUNGEN BEENDET, UND
 « ALLE TEILNEHMER VERSTREUTEN SICH OHNE JEGLICHE VORKOMMISSE IN
 « STADTBREIT.

« ES GAB IM ZEITRAUM VON 19.00 UHR BIS 24.00 UHR IN GESAMTEN STADTGE-
 « BIE? VON DRESDEN KEINERLEI FEINDLICH-NEGATIVE ODER PROVOZIERENDE
 « VORKOMMISSE.

« ÜBER DEN INHALT DER INFORMATIONSVERANSTALTUNGEN IN DEN KIRCHEN
 « WURDE BISHER FOLGENDES BEKANNT:

1 - 3 -

Quelle: Privatchiv Frank Richter (Dresden).

Q 3.3 Bericht [...] vom 10. Oktober 1989 an die MfS-Zentrale Berlin [...] (3)

- BLATT 3 -

BSIU
000072 1

1. KREUZKIRCHE:

1. SUP. ZIEMER ERÖFFNETE, INDEM ER DAS ANLIEGEN DER ZUSAMMENKUNFT
MIT EINER BERICHTERSTATTUNG ÜBER DAS GESPRÄCH MIT DEM OB. MANNTE.
UND ERKLÄRTE, DASS DIE KIRCHE IHRE MAßNAHMEN AUF BITTEN DER
STAATLICHEN ORGANE ZUR VERFÜGUNG GESTELLT HAT, DA KEINE GRÖßEREN
MAßNAHMEN VORHANDEN SEIEN. DANACH WURDEN EINIGE TEILNEHMER
DER GRUPPE, DIE BEIM OB. MANN, VORGESTELLT. DIE EINZELNEN REDNER,
AN DEREN GENAUEN IDENTIFIZIERUNG NOCH GEARBEITET WIRD, STELLTEN
DORT NOCH EINMAL AUSDRÜCKLICH DAR, WELCHE FORDERUNGEN IN DEM GE-
SPRÄCH MIT DEM OB. ERHOBEN WURDEN. DAS WURDE MIT BEIFALL GEWÜRT-
ET.

GLEICHZEITIG ERFOLGTE VON ALLEN REDNERN EINE STARKE EINFLUSSNAHME
AUF DIE VERSAMMELTEN IM SINNE, DASS ES DARAUFGING, IN EIN
GESPRÄCH MIT DEN STAATLICHEN ORGANE ZU KOMMEN UND ALLE PROBLEME
GEWALTFREI ZU LÖSEN. SIE FORDERTEN ENERGISCH DARAUFGING, KURZFRISTIG
JEDLICHE GEWALTANWENDUNGEN ZU UNTERLASSEN, UND DISTANZIERTEN SICH
VON DEN RANDALIERERN UND ROWDYS AUF DEM DRESNER HAUPTBAHNHOF.
DIESE VORGEHENSWEISE WURDE NOCH DABUCH BESONDERS UNTERSTRICHEN.
DASS EINEM REDNER, DER RIEF: "KAMPFPLATZ STRASSE, NICHT REDEN,
SONDERN KÄMPFEN" UND EINER PERSON, DIE ERKLÄRTE, DASS SIE AUS
PROTEST NICHT ARBEITEN WÜRDEN, DAS WORT ENTZOGEN UND MISZUFALLEN
ZU DIESEN AUSSERUNGEN DARGELEGT WURDEN. DIE GRÖßTE MEHRHEIT DER
ANWESENEN DISTANZIERTEN SICH VON DERARTIGEN LEUTEN.

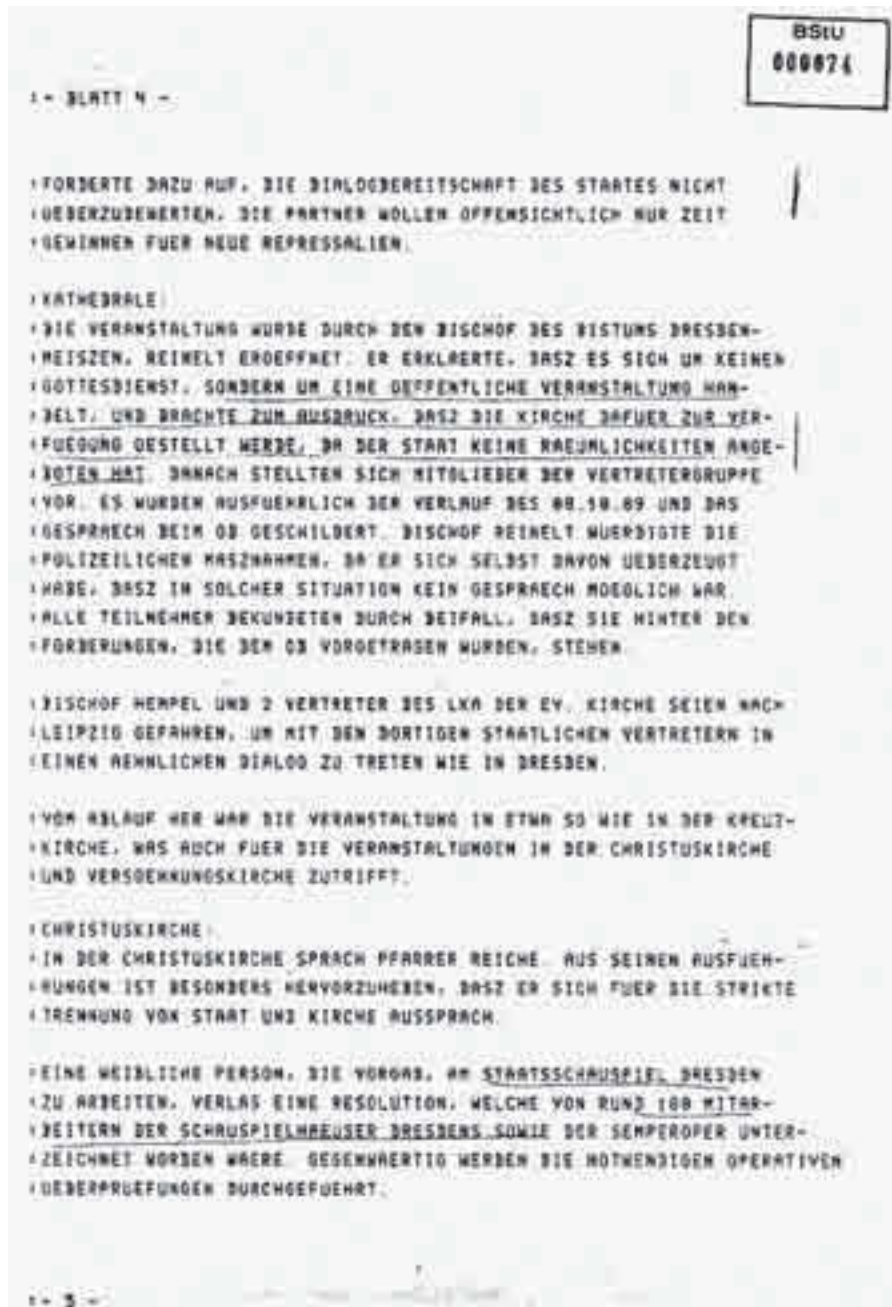
WEITERE FORDERUNGEN IN DEN REDEN WAREN EINE SACHLICHE DARSTELLUNG
DER EREIGNISSE DER LETZTEN TAGE UND DEREN BEWERTUNG IN DER PRESSE
UND EINE SOFORTIGE FREILASSUNG DER INHAFTIERTEN PERSONEN. ES
WURDE ABER AUCH ZUM AUSDRUCK GEBRACHT, DASS MAN VON STAAT NICHT
ERWARTEN KÖNNE, DASS DIE ANGEKLAGTEN PROBLEME DER LETZTEN 40 JAHRE
IN EINER WOCHE GELÖST WERDEN KÖNNEN.

IN EINER AUSGELEBTE LISTE KÖNNEN SICH DIE PERSONEN EINSCHREIBEN.
DIE UNTER IHREN ANGEHÖRIGEN INHAFTIERTEN HABEN.

IN DER 2. VERANSTALTUNG DER KREUZKIRCHE WURDEN DARÜBER HINZUS
FORDERUNGEN NACH ÖKONOMISCHEN VERÄNDERUNGEN ERHOBEN. EIN REDNER

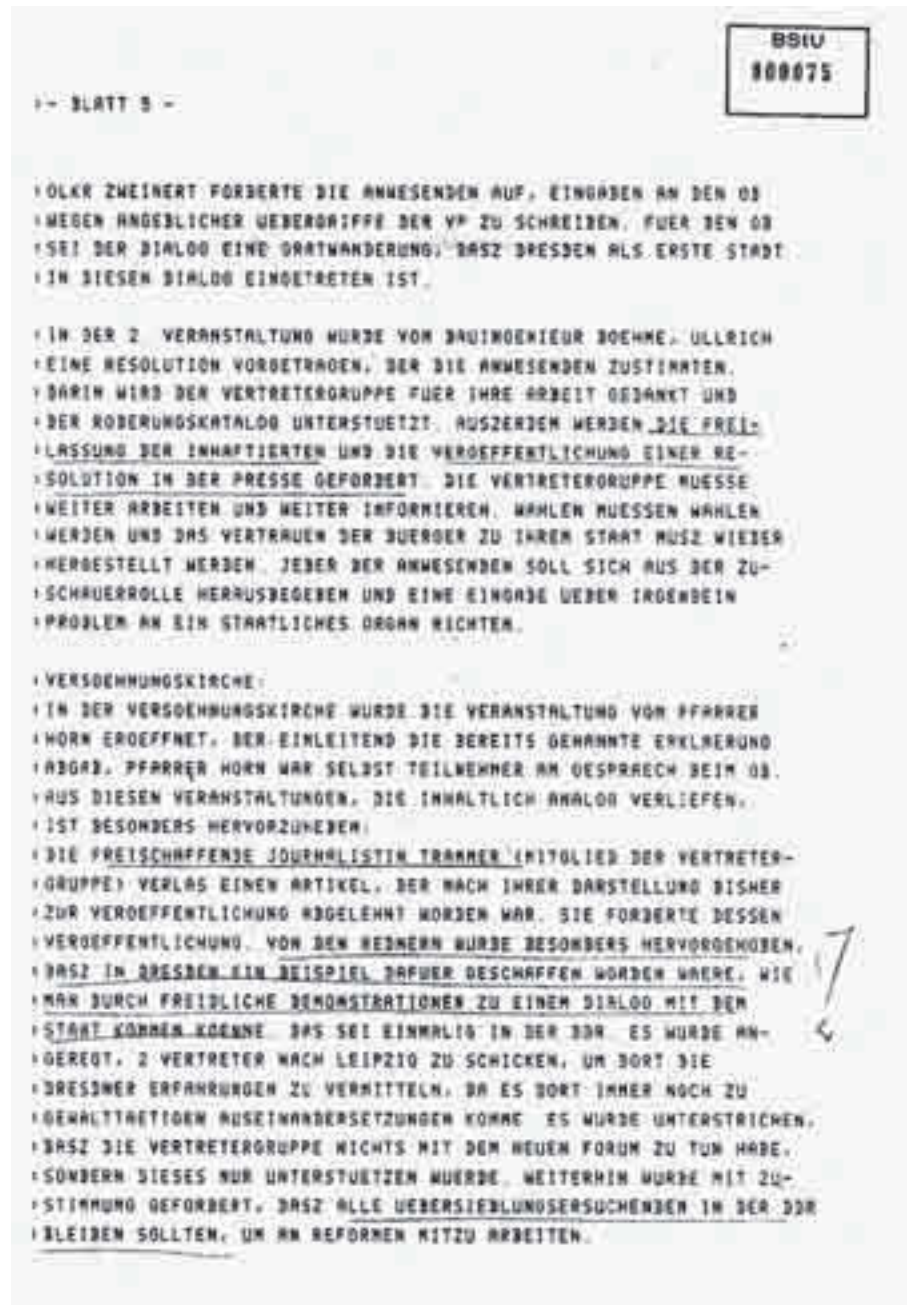
- 4 -

Quelle: Privatarchiv Frank Richter (Dresden).

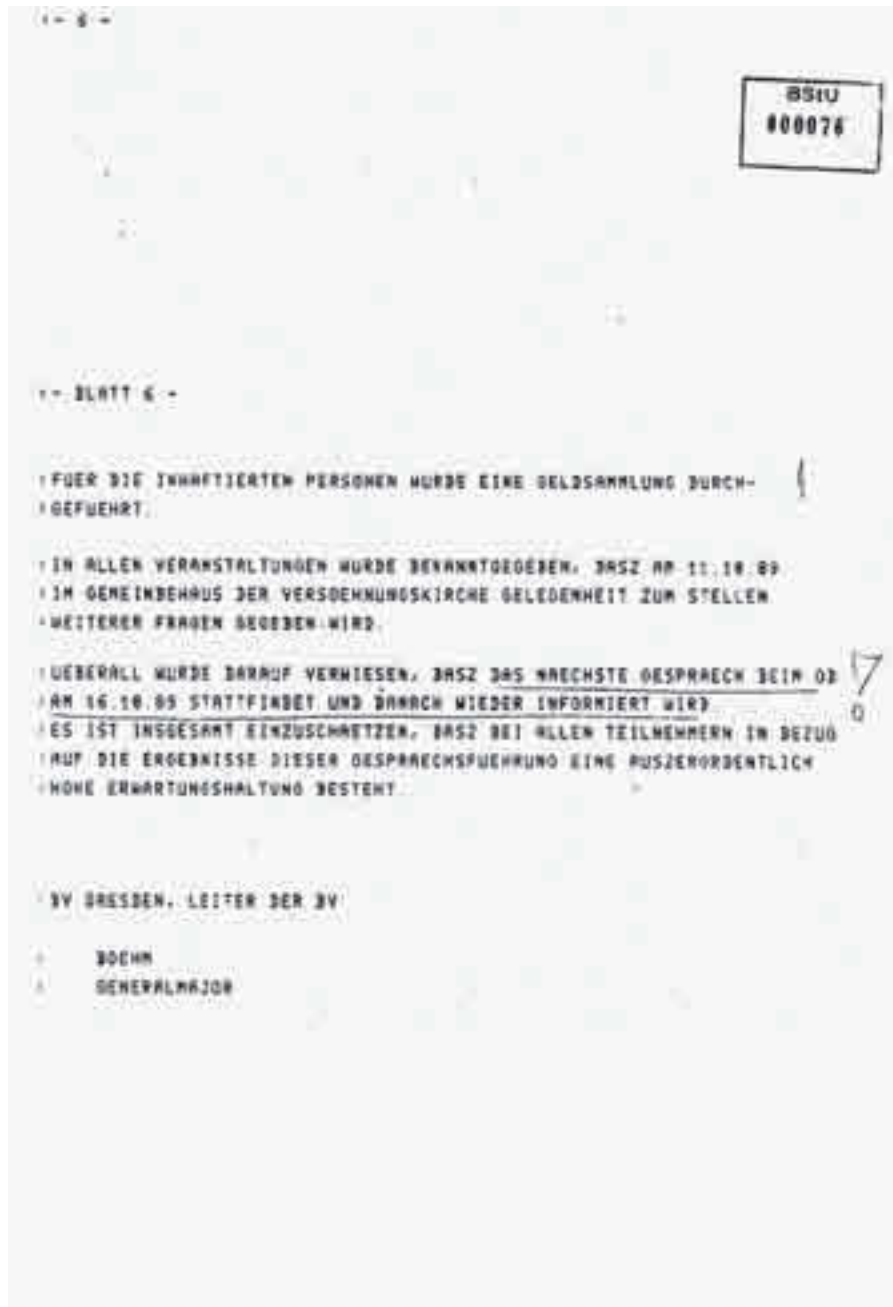


Quelle: Privatchiv Frank Richter (Dresden).

Q 3.5 Bericht [...] vom 10. Oktober 1989 an die MfS-Zentrale Berlin [...] (5)



Quelle: Privatarchiv Frank Richter (Dresden).



Quelle: Privataarchiv Frank Richter (Dresden).

M 1 Kurzbiografie Wolfgang Berghofer

geb. **25. Februar 1943** in Bautzen

Besuch der Oberschule

1957 Mitglied der FDJ; Lehre und Arbeit als Maschinenbauer

1964 SED-Mitglied

stellvertretender Leiter des Organisationsbüros der Weltfestspiele der Jugend und Studenten in Berlin 1973

Oberbürgermeister von Dresden

schloss im Dezember 1987 den Vertrag über die Städtepartnerschaft Dresden-Hamburg mit Bürgermeister Klaus v. Dohnanyi

Oktober 1989: beginnt den Dresdner Dialog mit der oppositionellen „Gruppe der 20“

Mitglied des Arbeitsausschusses zur Vorbereitung des außerordentlichen Parteitags der SED

8. Dezember 1989: stellvertretender Vorsitzender der SED/PDS

20. Januar 1990: Austritt aus der SED-PDS

seit 1990 Unternehmensberater der Häussler-Gruppe

1990 Veröffentlichung des Buches mit Hans Dieter Schütt „Deutsche Zwischenzeit“

Mai 1991: Anklage wegen gemeinschaftlicher Anstiftung zur Wahlfälschung bei den DDR-Kommunalwahlen vom Mai 1989

1992 Verurteilung zu einjähriger Freiheitsstrafe, für drei Jahre zur Bewährung ausgesetzt räumt einer Zeitungsmeldung zufolge IM-Tätigkeit für das MfS ein

leitet heute die Wolfgang Berghofer Consulting in Berlin, berät vor allem Kommunen

bei der Ansiedlung der Gläsernen Manufaktur von VW in Dresden brachte er seine Kontakte zu VW-Chef Ferdinand Piëch ein

2001 kandidierte er als Parteiloser für das Amt des Dresdner Oberbürgermeisters, erhielt jedoch nur 12,2 Prozent der Stimmen

in demselben Jahr erschien sein Buch „Meine Dresdner Jahre“

seit 2004 Vorsitzender des Vorstandes der „Betriebliche Versorgungswerke für Unternehmen und Kommunen e. V.“ (BVUK)

Dieser Verband informiert und berät seine Mitglieder in allen Fragen der betrieblichen Altersversorgung und organisiert und veranstaltet Fachvorträge zum Thema Altersversorgung.

Quelle: www.chronik-der-wende.de/_/lexikon/biografien/biographie_jsp?id=4025/mem=7.10.1989.html [22.9.2009].

Kurzbiografie Hans Modrow

M 2

geb. **27. Januar 1928** in Jasenitz, Kreis Ueckermünde)
1934–1942: Besuch der Volksschule
1942–1944: Ausbildung zum Maschinenschlosser
1945: Einsatz im „Volkssturm“
bis 1949 Gefangenschaft in der UdSSR, Besuch einer Antifa-Schule in der Sowjetunion;
 Rückkehr nach Deutschland
 Arbeit als Maschinenschlosser
1949 bis 1952: zunächst Abteilungsleiter und Sekretär des FDJ-Landesvorstandes in
 Brandenburg und anschließend in Mecklenburg
1952 bis 1961: Mitglied des Zentralrates der FDJ
1952/53: Besuch der Komsomol-Hochschule in Moskau
1953–1961: Erster Sekretär der Bezirksleitung Berlin und Sekretär des Zentralrats der FDJ
 Mitglied der Bezirksleitung Berlin der SED
1954–1957: Fernstudium an der Parteihochschule „Karl Marx“ beim Zentralkomitee des
 ZK der SED
1958–1990: Abgeordneter der Volkskammer der DDR
1958–1967: Kandidat des ZK der SED
 Studium an der Hochschule für Ökonomie Berlin
 verschiedene Ämter innerhalb der Bezirks- und Kreisleitung sowie im ZK der SED
1966: Promotion
1973–1989: Erster Sekretär der Bezirksleitung der SED in Dresden
Anfang Oktober 1989: wirkt am Beginn des Dresdner Dialogs mit der oppositionellen
 „Gruppe der 20“ mit
1967 bis 1989: Mitglied des Politbüros des ZK der SED
13. November 1989 bis März 1990: Vorsitzender des Ministerrats der DDR (Nachfolger
 von Willi Stoph)
Dezember 1989: stellvertretender Vorsitzender der SED-PDS
1. Januar 1990: legt das Konzept „Für Deutschland, einig Vaterland“ vor
5. Februar 1990: Bildung der „Regierung der nationalen Verantwortung“ mit Vertretern
 des Runden Tisches
 Versuch, das MfS durch Umwandlung in ein „Amt für Nationale Sicherheit“ vor der Auflö-
 sung zu retten scheitert
ab Februar 1990: Ehrenvorsitzender der PDS
seit Oktober 1990: Abgeordneter des Deutschen Bundestags
1990 Veröffentlichung der Schriften „Aufbruch und Ende“ und „Für ein neues Deutsch-
 land, besser als DDR und BRD“
27. Mai 1993: vom Landgericht für schuldig befunden, in drei Fällen Weisungen zur
 Wahlmanipulation gegeben zu haben; Verwarnung und Geldstrafe
1990 bis 1994: Abgeordneter des Bundestages und in dieser Funktion Mitglied des Au-
 ßenpolitischen Ausschusses
1994 Februar: Der Deutsche Bundestag hebt Modrows Immunität auf und ermöglicht
 damit ein gerichtliches Vorgehen gegen ihn.
März: Anklageerhebung wegen meinelicher Falschaussage vor dem Sonderausschuss
 zur „Untersuchung von Amts- und Machtmissbrauch in der ehemaligen DDR“
1995: im Prozess wird Modrow für schuldig befunden und zu einer zehnmonatigen Be-
 währungsstrafe verurteilt
1998: Veröffentlichung seiner Autobiografie unter dem Titel „Ich wollte ein neues
 Deutschland“ und der Schrift „Die Perestroika wie ich sie sehe“
1999 bis 2004: Mitglied des Europaparlaments als einer von sechs Mandatsträgern der
 PDS, Mitarbeit im Ausschuss für Entwicklungshilfe und verantwortlich für die EU-Bei-
 trittsgespräche Tschechiens;
2004 Verzicht auf eine neuerliche Kandidatur

Quellen: www.chronik-der-wende.de/_/lexikon/biografien/biographie.jsp?id=4003/mem=7.10.1989.html
<http://www.hdg.de/lemo/html/biografien/ModrowHans/index...-13k> [22.9.2009].

[illegible]

204 | Ruth Nagel, Susanne v. Ruthendorf

Ur-Mitglieder der „Gruppe der 20“

M 4

Die Zusammensetzung der Gruppe unterlag einer starken Fluktuation; hier wird nur die ursprüngliche Zusammensetzung wiedergegeben.

René Bachmann	Beate Mihály
Andreas Bartzsch	Klaus Münch
Ulrich Baumgart	Frank Neubert
Friedrich Boltz	Kerstin Nikolaus
Dieter Brandes	Eberhard Ohst
Karl-Heinz Denkert	Heiko Pstrong
Uwe Glosinski	Mario Petry
René Grüttner	Frank Richter
Markus Kinscher	Steven (Steffen) Richter*
Andreas Leuschner	Peter Rosenberg
Sabine Linke	Olivia Schwarz
Henry Mattheß	Maria Steudner
Maik Miersch	Burgi Trommer

(Vgl.: URICH, Karin: Die Bürgerbewegung in Dresden 1989/90, Köln u.a.: Böhlau 2001, S. 197 und RICHTER, Michael/SOBESLAVSKY, Erich: Die Gruppe der 20. Gesellschaftlicher Aufbruch und politische Opposition in Dresden 1989/90, Köln: Böhlau, 1999, S. 57)

* Der Vorname Richters wird in der Literatur verschieden angeführt.

M 5 Der „große Lauschangriff“

Im Jahr 1998 beschloss der Deutsche Bundestag eine Änderung des Grundgesetzes, die es staatlichen Strafverfolgungsbehörden erlaubte, gegen mutmaßliche Straftäter die „akustische Wohnraumüberwachung“ einzusetzen. Dies bedeutete einen erheblichen Eingriff in das bis dahin verfassungsmäßig uneingeschränkt garantierte Recht der Unverletzlichkeit der Wohnung.

Die Änderung des Grundgesetzes wurde in der Gesellschaft kontrovers diskutiert. Viele Bürgerrechts-Interessierte, sogar ganze Berufsstände (insbesondere Juristen und Journalisten) setzten sich gegen die Möglichkeit der *Abhörung* ihrer privaten Gespräche zur Wehr. Polizei und Staatsanwaltschaft sind bei richterlicher Überwachung zu einer elektronischen *Abhörung* berechtigt, wenn sie ausreichend belastende Verdachtsmomente für das Vorliegen oder die Vorbereitung einer Straftat vorlegen. Die Überwachung der in Wohnräumen geführten Gespräche wird „großer Lauschangriff“ genannt; die Überwachung von Gesprächen im Freien ist der so genannte „kleine Lauschangriff“.

Befürworter des „großen Lauschangriffs“ wollten und wollen mit diesem Instrument die organisierte Kriminalität und den Terrorismus besser bekämpfen können.

Das Bundesverfassungsgericht schränkte Art und Umfang der Überwachung immer wieder ein. So muss das Abhören beispielsweise dann unterbleiben, wenn dabei die grundgesetzlich geschützte Menschenwürde (Art 1 GG) verletzt wird.

Obwohl die Sicherheitsbehörden anfangs angenommen hatten, dass der „große Lauschangriff“ nur in wenigen Ausnahmefällen zur Anwendung kommen könne, werden immer mehr Fälle der Wohnraumüberwachung gezählt.

Marcus Ventzke

Chronologie des Jahres 1989 in der DDR

M 6

Datum	Ereignis
19. Januar	Erich Honecker vertritt die Auffassung, dass die Mauer noch in fünfzig oder hundert Jahren stehen werde.
6. Februar	Der 20jährige Chris Gueffroy wird bei einem Fluchtversuch an der Mauer von Grenzsoldaten erschossen (letzter Mauertoter).
7. März	Winfried Freudenberg stürzt mit einem selbst gebauten Ballon bei seiner Flucht nach Westberlin tödlich ab.
3. April	Der Schießbefehl an der innerdeutschen Grenze wird ausgesetzt.
2. Mai	Ungarn beginnt mit dem Abbau der Grenzbefestigungen nach Österreich.
7. Mai	Bei den Kommunalwahlen in der DDR können von Bürgerrechtlern massive Fälschungen nachgewiesen werden.
8. Juni	Die Volkskammer wertet das Massaker auf dem Pekinger "Platz des himmlischen Friedens" am 4. Juni als „Niederschlagung einer Konterrevolution“.
ab Juli	DDR-Bürger flüchten über Ungarn nach Österreich oder suchen Zuflucht in der Ständigen Vertretung der Bundesrepublik in Ostberlin und in den bundesdeutschen Botschaften in Budapest und Prag.
8. August	In Ostberlin muss die Ständige Vertretung der Bundesrepublik wegen Überfüllung vorübergehend geschlossen werden.
9./10. September	Das „Neue Forum“ veröffentlicht seinen Gründungsaufruf.
19. September	Das „Neue Forum“ beantragt seine Zulassung, sie wird aber wegen „Staatsfeindlichkeit“ abgelehnt.
25. September	Erste Montagsdemonstration in Leipzig, mit mehreren tausend Teilnehmern
30. September	5.500 DDR-Bürger, die sich in der völlig überfüllten Prager Botschaft befinden, erhalten die Genehmigung zur Ausreise in die Bundesrepublik Deutschland. Sie werden ab dem 4. Oktober mit DDR-Sonderzügen in die Bundesrepublik gebracht.
3. Oktober	Die DDR-Regierung setzt den visafreien Reiseverkehr in die Tschechoslowakei aus.
4. bis 8. Oktober	In Dresden werden bei Auseinandersetzungen zwischen Ausreisewilligen, Demonstranten und Sicherheitskräften über 1.300 Personen festgenommen.
7./8. Oktober	In Ostberlin kommt es im Zusammenhang mit Demonstrationen gegen die Feiern zum 40. Jahrestag der DDR zu zahlreichen Übergriffen von Polizei und Staatssicherheit.
17./18. Oktober	Erich Honecker tritt als SED-Generalsekretär zurück, sein Nachfolger wird Egon Krenz.
21. Oktober	Auf zentralen Dienstbesprechungen im MfS und im MdI wird der Sicherheitsapparat auf die "Wende" verpflichtet.

Datum	Ereignis
27. Oktober	Die Aussetzung des Reiseverkehrs in die Tschechoslowakei wird aufgehoben. Für Personen, denen „Republikflucht“ vorgeworfen wurde, wird eine Amnestie verkündet.
4. November	Auf dem Alexanderplatz in Ostberlin demonstrieren etwa 500 000 Menschen.
6. November	Erich Mielke gibt an die Dienststellen des MfS in den Bezirken die Weisung, brisantes dienstliches Material zu vernichten oder auszulagern.
7. November	Rücktritt des Ministerrates der DDR
8. November	Rücktritt des Politbüros des Zentralkomitees der SED
9. November	In der Nacht zum 10. November passieren die ersten Ostberliner die Grenze nach Westberlin. Beginn der Maueröffnung
13. November	Letzter Auftritt Erich Mielkes vor der Volkskammer
17. November	Die Volkskammer wählt einen neuen Ministerrat. Das MfS wird in Amt für Nationale Sicherheit umbenannt, neuer Leiter wird Generalleutnant Wolfgang Schwanitz, der vorher Stellvertreter Mielkes war.
22. November	Das SED-Politbüro erklärt sich zu Verhandlungen mit Sprechern der Opposition an einem zentralen „Runden Tisch“ bereit.
29. November	Der Leiter des AfNS, Schwanitz, setzt eine große Zahl dienstlicher Bestimmungen und Weisungen außer Kraft.
3. Dezember	Erich Mielke wird aus der SED ausgeschlossen.
4./5. Dezember	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aufgebrachte Bürger, die die Vernichtung von Beweismaterial befürchten, beginnen mit der Besetzung von Bezirksämtern und Kreisdienststellen der Staatssicherheit. ■ Das Kollegium des AfNS tritt zurück.
7. Dezember	Erich Mielke wird verhaftet und am 9. März 1990 aus gesundheitlichen Gründen aus der Haft entlassen.
14. Dezember	Der Ministerrat beschließt die Auflösung des AfNS und den Aufbau eines Verfassungsschutzes und eines Nachrichtendienstes.

Quelle: www.bstu.de/mfs/chronologie/index.htm [22.09.2009].

Die Wende begann vor unserer Haustür

Zur Friedlichen Revolution in der
Gemeinde Moritzburg

Frieder Merkel, Marcus Ventzke

Begründung

Vorliegender Beitrag zeichnet die Geschehnisse der Friedlichen Revolution in der nördlich von Dresden gelegenen Gemeinde Moritzburg nach. Diese kleine Gemeinde, in der gegen Ende der DDR-Zeit ca. 2500 Menschen lebten, ist vor allem als ein geschichtsträchtiger Ort des Augusteischen Zeitalters bekannt – hier nämlich befindet sich inmitten einer schon seit der Renaissance durch den Dresdner Hof kulturell geprägten Wald- und Teichlandschaft nicht nur das sächsische Landgestüt, sondern auch eines der bekanntesten Jagdschlösser der sächsischen Kurfürsten und Könige. Der Ort ist noch heute durch die breite, direkt zum Schloss führende Allee und die im Barock entstandene enge Verbindung von Natur und Architektur geprägt. Doch beherbergte die Gemeinde schon vor der Friedlichen Revolution des Jahres 1989 auch das Evangelisch-lutherische Diakonenhaus, eine Ausbildungsstätte der evangelischen Landeskirche Sachsens für ihre Bediensteten in der Kinder- und Jugendarbeit.

Dass dieses Moritzburg als touristische Attraktion und kirchliches Zentrum einer besonderen Aufmerksamkeit der DDR-Staatsführung unterlag und vom Ministerium für Staatssicherheit überwacht wurde, erklärt die sich in den späten 1980er Jahren ausprägende Entwicklung einer von den spezifischen örtlichen Gegebenheiten und Bedrückungen bestimmten Oppositionsbewegung, die in der *Wende*-Zeit 1989/90 einen selbstbestimmten Weg zur Friedlichen Revolution suchte. Dieses lokale Wendegeschehen ist bislang in der Öffentlichkeit kaum bekannt.

Die ausgewählten Zeitzeugenberichte nehmen daher in diesem Beitrag einen breiten Raum ein. Bewusst wird dabei die Erzähl-Perspektive des ehemaligen Pfarrers der evangelischen Kirchgemeinde Moritzburgs, Frieder Merkel, gezeigt, der schon Jahre vor der *Wende* als Oppositioneller im Ort wirkte und in den Herbsttagen 1989 zu den Mitbegründern des Neuen Forums in Moritzburg gehörte. Seine Darstellung des Wendegeschehens in Moritzburg ermöglicht de-konstruierendes Arbeiten im Geschichtsunterricht, denn sie zeigt die einzelnen Stränge eines *roten Fadens* auf, der vergangenes Geschehen zu gedeuteter Geschichte werden lässt. In dieser will sich der Erzähler wiederfinden, wenn er, wie in diesem Falle, die Vergangenheit nicht nur als Beobachter erlebt, sondern als Beteiligter auch unmittelbar selbst mitgestaltet hat.

Die Moritzburger Perspektive wurde gewählt, um die Breite und tiefe Verwurzelung der DDR-Oppositionsbewegung in den jeweiligen örtlichen Lebensverhältnissen zu zeigen. Die Friedliche Revolution transportierte einen auch von der Bevölkerung kleinerer Städte und Gemeinden getragenen Widerstand, eine nahezu verzweifelte Staatsverdrossenheit und Politikabgewandtheit sowie ein tiefes Misstrauen gegen die Politik der SED. Die Nähe des gewählten Orts zu einem städtisch-politischen und damit auch oppositionellen Zentrum (Dresden) ermöglicht es zudem, die Wechselwirkungen zwischen Großstadt und Region zu untersuchen. Tauschten sich die jeweiligen lokalen Träger der Oppositionsbewegung aus? Wurden Vertreter der kleineren Orte in die großstädtische Bewegung einbezogen? Auf welche Weise wurde die Kommunikation zwischen einzelnen Oppositionsgruppen organisiert? Wie verhielten sich die führenden Vertreter der Opposition aus Dresden, Leipzig oder Berlin gegenüber einem solchen besonderen Ort, der von seiner nahezu übermächtigen, touristisch kommunizierten geschichtlichen Festlegung auf das Barockzeitalter scheinbar gefangen gehalten und folglich vielleicht vergessen wird, wenn die Gegenwart eine neue Geschichte *macht*?

Das Material ermöglicht die Arbeit an folgenden Zielen:

- Den Schülern wird verdeutlicht, dass die Ereignisse des Herbstes 1989 keineswegs nur in den großstädtischen Zentren, wie Berlin, Leipzig oder Dresden, stattfanden und auch nicht nur von eher Intellektuellen (Künstlern, höheren Kirchenmitarbeitern oder bekannten politischen Dissidenten) getragen wurden. Vielmehr haben sie die Möglichkeit, die Bedeutung anderer Einrichtungen, hier konkret der kirchlichen Einrichtungen und deren Mitarbeiter vor Ort (Pfarrer, Kirchenvorstände, Mitarbeiter kirchlicher Bildungs- und Sozialeinrichtungen), zu analysieren.
- Die Schüler erkennen, dass die Anlässe und Ursachen zur Aktivität gegen den Machtanspruch der SED sich aus ganz unterschiedlichen, örtlichen Problemlagen (Versorgungsmängel, Umweltprobleme, mangelhafte Infrastruktur, Auseinandersetzungen über verweigerte Oberschulzulassungen etc.) ergaben. Die Ursachen oppositioneller Arbeit lagen also keineswegs nur in abstrakten Forderungen (Verfassungsreformen, Einhaltung der Menschenrechte etc.), sondern sie waren mit den täglichen, vor Ort erlebten konkreten Missständen untrennbar verbunden.
- Die Erzählung des Wendegeschehens aus einer Einzelperspektive erlaubt de-konstruierendes und konstruierendes Arbeiten. Die Schüler erkennen die Subjektivität historischen Erzählens, werden zu Vergleichen mit anderen, auf den gleichen Ort bezogenen

Darstellungen sowie den Geschehnissen in anderen Orten angeregt. Dabei erhalten sie die Möglichkeit, verschiedene Problemlagen, Forderungen und Vorgehensweisen der Oppositionellen zu erkennen.

Die nachfolgende Textsammlung besteht aus nicht veröffentlichten Erlebnisberichten Frieder Merckels, bislang unedierte Quellen aus seinem Privatarchiv, einer Zeitungsveröffentlichung der evangelischen Kirche in der DDR und Auszügen aus Pfarrer Merkel betreffenden Akten des ehemaligen Ministeriums für Staatssicherheit der DDR.

Die Materialien sind geeignet zur Bearbeitung im Mittelschul- und gymnasialen Geschichtsunterricht.¹ Im Gymnasium findet eine Auseinandersetzung mit den hier behandelten Thematiken in der Klasse 10 im Lernbereich 3 „Politische Wandlungsprozesse in Europa“ sowie im Wahlpflichtbereich 3 „Alltagserfahrungen und Mentalitäten zur Zeit der Friedlichen Revolution und im geeinten Deutschland“ statt. Auch auf der gymnasialen Oberstufe können die Materialien zum Einsatz kommen, so etwa im Grundkurs der Klasse 11 bei Behandlung des Lernbereichs 2 „Demokratie und Diktatur – Anspruch und Wirklichkeit von Gesellschaftsmodellen im 20. Jahrhundert“, vor allem aber im Wahlpflichtbereich 1 „Politische Bewegungen im 19. und 20. Jahrhundert“. Mit vorliegendem Material kann intensiv an der „Entwicklung und Beurteilung einer politischen Bewegung“ gearbeitet werden.

Im Lernbereich 1 des Leistungskursbereichs der Klasse 11 wird insbesondere das Thema „Beurteilen der Rolle des Volkes in der Friedlichen Revolution“ angesprochen, das sich auf die Schwerpunkte „Oppositionsbewegungen“ und „Zusammenbruch der DDR“ bezieht.

Der unten folgende Zeitzeugenbericht kann, auch in Auszügen, als *Einstiegsmaterial* Verwendung finden. Dabei ist es in der erschließenden und reflektierenden Fragestellung von Bedeutung, dass die Schüler

- die grundsätzliche Einstellung der berichtenden Person zur DDR und ihrem politischen System erkennen,
- Gründe für oppositionelles Verhalten herausarbeiten,
- Ereignisse untersuchen, die auf Entstehung und Motivation oppositioneller Aktionen verstärkend wirkten,
- eine Untersuchungsstrategie zu vergleichendem und Quellen einbeziehendem Arbeiten entwickeln.

In der *Erarbeitungs- und Verarbeitungsphase* werden die Materialien **M 1** bis **M 5** entlang der von den Schülern selbst entworfenen Untersuchungsstrategie analysiert. Dabei bietet sich ein arbeitsteiliges Vorgehen in verschiedenen Gruppen an. Es lassen sich, betrachtet man die Materialien genauer, die Bedeutung des Staatssicherheitsdienstes in der DDR, das Verhältnis zwischen evangelischer Kirche und Staat, die Bedingungen und Möglichkeiten für eine staatsunabhängige Bürgerbewegung sowie die Organisation von Wirtschaftsleben, Handel und Verwaltung in der 1980er Jahren thematisieren.

In der *Unterrichtsphase Reflexion und Anwendung* können das Selbstverständnis und die Handlungsspielräume von Bürgern in der DDR mit denen der Gegenwart verglichen werden (eventuell in tabellarischer Form). Auch die Darstellung der mentalen Wandlungen des *DDR-Bürgers* in der Wendezeit lässt sich problematisieren. Dafür eignet sich die Überschrift „Vom Untertan der Diktatur zum freien Bürger?“. Für eine solche Untersuchung kann man folgende Kriterien heranziehen: Demokratieverständnis, Agieren in der Öffentlichkeit, Aufgaben der Politik, Einstellung zu einem vereinigten Deutschland, (Berufs-) Chancen, Selbstverständnis als Bürger.

In der die Orientierungskompetenz explizit thematisierenden *Zusammenfassung* wird eine Gruppendiskussion vorgeschlagen, in deren Verlauf die Wirkungen der Diktatur auf die Lebenseinstellungen der Menschen und deren langfristige Folgen zur Debatte stehen. Das Unterrichtsbeispiel kann wie folgt aufgebaut sein:

Einstieg:

- Erfassen Sie die in **M 1** behandelten Probleme und Schwierigkeiten des Lebens in Moritzburg vor Beginn der Friedlichen Revolution.
- Arbeiten Sie die in **M 1** genannten Kritikpunkte an der Politik der DDR heraus.

¹ Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsmi-

nisterium für Kultus, S. 29–30 (Klasse 10), S. 34 (Gk Klasse 11), S. 11 (Lk Klasse 11).

Benennung der Quellen:

Einordnung in den Lehrplan:

Mögliches Vorgehen im Unterricht:

Mögliche Aufgabenstellungen:

- Charakterisieren Sie das Agieren der Staats- und SED-Vertreter.
- Erstellen Sie einen Arbeitsplan, mit dessen Hilfe Sie die in **M 1** getroffenen Aussagen kritisch prüfen können. Formulieren Sie dazu Leitfragen.

Vor oder während der Arbeit an den Materialien M 1 bis M 5:

Informieren Sie sich über

- das Blockwahlssystem der DDR und die Aufgaben der *Nationalen Front*,
- die Inhalte der Glasnost- und Perestroika-Politik der Sowjetunion sowie deren Rezeption in der DDR (Staatsführung, Bevölkerung),
- die Versorgungslage in der DDR,
- die Steuerung der Medien durch die SED und
- das Verhältnis von Staat und Kirche in der DDR in den 1980er Jahren.

Arbeit an den Materialien M 1 bis M 5:

- Erklären Sie unter Bezug auf **M 2** das Wahlsystem der DDR.
- Beschreiben Sie anhand von **M 3** die Einstellung der Staatsvertreter gegenüber dem Pfarrer.
- Arbeiten Sie die in **M 3** thematisierten Befürchtungen des Bischofs heraus.
- Erläutern Sie die in **M 3** genannten Problemlösungsansätze mit eigenen Worten.
- Leiten Sie aus **M 3** Vorstellungen über die Zukunft der DDR ab.
- Stellen Sie an einem Zeitstrahl die in **M 5** beschriebenen Stationen der Gründung und die Aktivitäten des *Neuen Forums* in Moritzburg dar.
- Diskutieren Sie die Einstellung der Mitglieder des *Neuen Forums* in Moritzburg zur Gewaltentrennung anhand der in **M 5** dargelegten Aktivitäten des Neuen Forums und des Runden Tisches in Moritzburg.
- Beschreiben Sie Materialauswahl und Herstellungstechnik der Plakate **M 7** und **M 8**. Erklären Sie diese.
- Den 40. Jahrestag der Gründung der DDR feierte die Staats- und Parteiführung am 7. Oktober 1989 mit großen öffentlichen Zeremonien.
 - Ordnen Sie die Plakate **M 7** und **M 8** mit Hilfe eines Zeitstrahls in das historische Umfeld des *Herbstes 1989* ein.
 - Erörtern Sie den Wandlungsprozess in der DDR unter Bezugnahme auf die in **M 8** ausgewiesenen Initiatoren der Einwohnerversammlung am 27. Oktober 1989.

Reflexions- und Anwendungsphase:

- Erstellen Sie ein Mind map zur Mentalität des DDR-Bürgers während der Friedlichen Revolution.

Zusammenfassung:

- Diskutieren Sie die Folgen der politischen Prägung der DDR-Bürger für deren Agieren in der repräsentativ-demokratischen Gesellschaft der Gegenwart.

Quellen und Literatur

unveröffentlichte Quellen:

Auszug aus der Aktennotiz über eine Aussprache Pfarrer Merkels mit dem Stellvertreter des Vorsitzenden der Abteilung für Inneres des Rates des Kreises Dresden und dem Sekretär der Nationalen Front Dresden-Land (Akte des Ministeriums für Staatssicherheit über Frieder Merkel, aus: Privatarchiv Frieder Merkel, Bärnsdorf).

Einspruch gegen das Ergebnis der Kommunalwahlen vom 7. Mai 1989 (Privatarchiv Frieder Merkel, Bärnsdorf).

Brief an den Kreisausschuss der Nationalen Front Dresden-Land vom 16. Mai 1989 (Privatarchiv Frieder Merkel, Bärnsdorf).

Gründungsaufruf „Aufbruch 89 – NEUES FORUM“ vom 10. September 1989 (Privatarchiv Frieder Merkel, Bärnsdorf).

Positionspapier „Zum Selbstverständnis“ NEUES FORUM MORITZBURG, ohne Datumsangabe (Privatarchiv Frieder Merkel, Bärnsdorf).

veröffentlichte Quellen:

Neues Deutschland, 8. September 1989, Titelseite.

Neues Deutschland, 15. August 1989, Titelseite.

„Kurt Hager beantwortete Fragen der Illustrierten Stern“ (Interview mit Kurt Hager), in: Neues Deutschland, 10. April 1987, S. 3.

„Widerspiegelung unseres Bündnisses“ (Interview mit Egon Krenz), in: Die Union, 10. Mai 1989, S. 1.

Christoph Demke: Ein offener Brief zur Lage, in: Die Kirche 44/38, 17. September 1989 (www.ekd.de/print.php?file=/aktuell_presse/pm76_2005_kps_geburtstag_demke.html [15.02.2009]).

„Erklärung der Volkskammer der DDR zu den aktuellen Ereignissen in der Volksrepublik China“, in: Neues Deutschland, 9. Juni 1989.

Literatur:

Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004/2007.

Nachfolgend werden die didaktisch aufbereiteten Materialien in Form von Arbeitsblättern vorgestellt.

Zeitzeugenberichte und Quellen

1. Informieren Sie sich über
 - das Blockwahlssystem der DDR und die Aufgaben der *Nationalen Front*,
 - die Inhalte der Glasnost- und Perestroika-Politik der Sowjetunion sowie deren Rezeption in der DDR (Staatsführung, Bevölkerung),
 - die Versorgungslage in der DDR,
 - die Steuerung der Medien durch die SED und
 - das Verhältnis von Staat und Kirche in der DDR in den 1980er Jahren.
2. Erfassen Sie die in **M 1** behandelten Probleme und Schwierigkeiten des Lebens in Moritzburg vor Beginn der Friedlichen Revolution.
 - Arbeiten Sie die in **M 1** genannten Kritikpunkte an der Politik der DDR heraus.
 - Charakterisieren Sie das Agieren der Staats- und SED-Vertreter.
 - Erstellen Sie einen Arbeitsplan, mit dessen Hilfe Sie die in **M 1** getroffenen Aussagen kritisch prüfen können. Formulieren Sie dazu Leitfragen.
3. *Arbeiten Sie an den Materialien M 1 bis M 5 unter folgender Aufgabenstellung:*
 - Erklären Sie unter Bezug auf **M 2** das Wahlsystem der DDR.
 - Beschreiben Sie anhand von **M 3** die Einstellung der Staatsvertreter gegenüber dem Pfarrer.
 - Arbeiten Sie die in **M 3** thematisierten Befürchtungen des Bischofs heraus.
 - Erläutern Sie die in **M 3** genannten Problemlösungsansätze mit eigenen Worten.
 - Leiten Sie aus **M 3** Vorstellungen über die Zukunft der DDR ab.
 - Stellen Sie an einem Zeitstrahl die in **M 5** beschriebenen Stationen der Gründung und die Aktivitäten des *Neuen Forums* in Moritzburg dar.
 - Diskutieren Sie die Einstellung der Mitglieder des *Neuen Forums* in Moritzburg zur Gewaltentrennung anhand der in **M 5** dargelegten Aktivitäten des Neuen Forums und des Runden Tisches in Moritzburg.
 - Beschreiben Sie Materialauswahl und Herstellungstechnik der Plakate **M 7** und **M 8**. Erklären Sie diese.
 - Den 40. Jahrestag der Gründung der DDR feierte die Staats- und Parteiführung am 7. Oktober 1989 mit großen öffentlichen Zeremonien.
 - Ordnen Sie die Plakate **M 7** und **M 8** mit Hilfe eines Zeitstrahls in das historische Umfeld des *Herbstes 1989* ein.
 - Erörtern Sie den Wandlungsprozess in der DDR unter Bezugnahme auf die in **M 8** ausgewiesenen Initiatoren der Einwohnerversammlung am 27. Oktober 1989.
4. Erstellen Sie ein Mind map zur Mentalität des DDR-Bürgers während der Friedlichen Revolution.
5. Diskutieren Sie die Folgen der politischen Prägung der DDR-Bürger für deren Agieren in der repräsentativ-demokratischen Gesellschaft der Gegenwart.

Die letzten Jahre der DDR in der Gemeinde Moritzburg – Erinnerungen des Zeitzeugen Frieder Merkel (Pfarrer i. R.) aus Bärnsdorf

M 1

1985 wurde ich Pfarrer von Moritzburg. Nach dem Umzug von Glauchau nach Moritzburg mussten meine Familie und ich sehr schnell feststellen, dass wir mit dem Ortswechsel unsere über die Jahre entstandenen Beziehungen verloren hatten, ohne die das Leben in der DDR sehr viel unangenehmer und entbehrungsreicher war. Wir merkten das bei der anstehenden Reparatur unseres Autos, eines „Trabant“, sowie bei vielen weiteren kleinen Dingen des täglichen Bedarfs, vor allem aber bei frischem Gemüse und den begehrten Südfrüchten. Den immer wieder auftretenden Engpässen des Handels konnte man nur durch ein breites Beziehungsgeflecht begegnen. Und sehr schmerzlich mussten wir hinnehmen, dass wir nun im *Tal der Ahnungslosen* lebten, d. h. wir konnten kein Westfernsehen mehr empfangen. Der Deutschlandfunk, als einziger empfangbarer Westsender, war außerdem oft von Geräuschen überlagert. Die Westsender waren für uns die Nachrichtenquelle schlechthin. Deren Informationsangebot eröffnete uns die Möglichkeit zur Korrektur dessen, was uns die DDR-Medien boten. Ganz begehrt waren auch Westzeitungen, die von Mutigen über die Grenze geschmuggelt worden waren. Sie wurden, bis sie auseinander fielen, immer wieder weitergegeben und bis zur letzten Zeile gelesen.

Als Pfarrer war ich auch verantwortlich für das 80-jährige Kirchengebäude, der evangelischen Kirche Moritzburgs und das Pfarrhaus, die beide einer dringenden Dachsanierung bedurften. Seit 1975 hatte die Kirchgemeinde beim Rat des Kreises eine Baugenehmigung („Baubilanzen“ genannt) für die Neueindeckung der Dächer beantragt. Ein einziges Mal wurde geantwortet – mit einer Ablehnung. Nur mit den staatlich zugeteilten „Baubilanzen“ war es erlaubt, Baumaterialien, ein Baugerüst und Handwerkerkapazitäten zugeteilt zu bekommen. Nachdem ich Beschwerde eingelegt hatte, erklärte mir ein Staatsvertreter in aller Offenheit: Es sind so wenige Baustoffe vorhanden, dass für eine Neueindeckung der Moritzburger Kirche die jährlichen Kontingente an Biberschwänzen (eine bestimmte Dachziegelart) der Bezirke Dresden, Leipzig, Karl-Marx-Stadt und Cottbus insgesamt beansprucht würden. So konnten die von Stürmen regelmäßig in das baufällige Dach gerissenen Löcher nur sehr mühselig und provisorisch von Bergsteigern geflickt werden. Einer dieser Bergsteiger besorgte uns eine Ladung Preolitschindeln¹, die er uns ohne Rechnung an einem 7. Oktober, dem Nationalfeiertag der DDR, lieferte. Baustoffe waren in den letzten DDR-Jahren landesweit absolute Mangelware. Es fehlte vor allem an Material für die Dachdeckung und -entwässerung. So gab es in den Städten viele Häuser, deren obere Stockwerke aus diesen Gründen nicht mehr bewohnt waren. Mit Grausen denke ich an Häuser in der Dresdner Neustadt, die immer mehr dem Verfall preisgegeben wurden.

1988 und 1989 gelang es mir, je eine Reiseerlaubnis für eine Fahrt nach Westdeutschland zu erhalten. Dort beeindruckten mich am meisten die gepflegten und funktionierenden Dächer und Dachrinnen. Die Leute sagten, ich würde wie „Hans-guck-in-die-Luft“ durch die Straßen gehen.

Wie die Gebäude, so waren auch die Wasserleitungen in Moritzburg marode. In regelmäßigen Abständen kam es zu Wasserrohrbrüchen, besonders auf unserer Straße, so dass wir uns eine Milchkanne zum Wasserholen zulegten.

Mit dieser versorgten wir uns auch im Jahr 1987, als das Trinkwasser durch eine schadhafte Abwasserleitung des VEB Arzneimittelwerk in Radebeul verseucht wurde. Da die umliegenden Dörfer nicht an unsere Trinkwasserleitung angeschlossen waren, konnten wir das Wasser von dort holen. Dass die defekte Abwasserleitung der Firma das in den Elbwiesen gewonnene Trinkwasser beeinträchtigte, wurde indes verheimlicht, wie alle anderen Umweltprobleme in der DDR auch. Ein Moritzburger Arzt hatte von der Kreishygieneinspektion eine Warnung bekommen, die er in seiner Praxis veröffentlichte. Der Bürgermeister unserer Gemeinde aber verlangte, dass der Aushang entfernt werde. Daraufhin versuchte er, mit mehreren anderen Radebeuler Ärzten und Pfarrern Aufklärung über die Qualität des Trinkwassers zu bekommen.

¹ Preolit ist der Handelsname für einen duroplastischen Kunststoff (Bakelit), der seit Beginn des 20. Jahrhunderts unter Verwendung von Phenolharzen hergestellt und für plastische Formteile (Telefon- und Radioge-

häuse, Haushaltsgeräte, Lichtschalter) verwendet wurde. Heute kommt Preolit vor allem bei der Herstellung von Dachschindeln und Wandisolationen zum Einsatz.

Ich beteiligte mich mit einer so genannten *Eingabe* an den Rat des Kreises und die Kreis-hygieneinspektion. Die schriftlich einzureichenden Eingaben waren die einzigen Beschwer-demöglichkeiten gegenüber dem Staat und entwickelten sich in den letzten Jahren der DDR zu einem weit verbreiteten Mittel, auf staatliche Stellen Druck auszuüben und Ver-öffentlichungen anzumahnen. Der Druck ergab sich aus der Verpflichtung der Behörden, auf diese Beschwerdeschreiben irgendwie zu reagieren. In meiner Stasi-Akte – so weiß ich es heute – wurde negativ vermerkt, dass ich durch Eingaben an staatliche Stellen auffalle. In schlimmer Erinnerung bleibt mir in diesem Zusammenhang ein Gespräch mit einem leitenden Fachmann der Wasserwirtschaft, der sich eingehend mit den Wasseranalysen auseinander setzte, die ein Radebeuler Pfarrer heimlich hatte vornehmen lassen.

Er sagte zu uns, obwohl er die alarmierenden Ergebnisse der Untersuchungen kannte, die Genossen der SED in Berlin hätten die Wasserqualität als unbedenklich befunden und er wisse nicht, warum er den Genossen in Berlin misstrauen solle.

Zwar wurden einige Zeit später die betroffenen Brunnen abgeschaltet und die Trinkwas-serversorgung durch die Inbetriebnahme eines neuen Wasserleitungsabschnittes sicher ge-stellt, aber der Umgang der staatlichen Stellen mit dieser Havarie erzeugte einen weiteren Vertrauensverlust in der betroffenen Bevölkerung gegenüber den Behörden und der SED.

Unser großer Hoffnungsträger war in jenen Jahren Michail Gorbatschow, der 1985 zum Generalsekretär der Kommunistischen Partei der Sowjetunion gewählt worden war. Wir hofften, dass durch seine Glasnost- und Perestroika-Politik (Offenheit und Umstrukturie-rung) auch das erstarrte und verkrustete DDR-System verändert wird. Diese Hoffnung nahm uns allerdings 1987 der führende SED-Ideologe Kurt Hager, ein Mitglied des SED-Politbüros, mit seiner Scheinfrage: „Würden Sie, nebenbei gesagt, wenn Ihr Nachbar seine Wohnung neu tapeziert, sich verpflichtet fühlen, Ihre Wohnung ebenfalls neu zu tapezieren?“²

So verloren immer mehr Bürger auch in Moritzburg die Hoffnung, dass sich hier etwas zum Bessern wenden würde und stellten einen Ausreiseantrag. Es wurde eine richtige Ausreise-welle. Nach welchen Gesichtspunkten dem Antrag stattgegeben wurde oder eine Ablehnung erfolgte, ist mir unbekannt. Die nicht ausreisen durften, verloren oft schon beim Stellen des Antrags ihren Arbeitsplatz. Einigen gelang es, als Hilfsarbeiter noch etwas zu verdienen, andere aber waren auf die Unterstützung von Freunden und Verwandten angewiesen. Viele fanden vorübergehend bei der Kirche Arbeit, vor allem auf Friedhöfen, die unter Arbeits-kräftemangel litten. So konnte beispielsweise die Kirchgemeinde mit Hilfe eines Ausreise-antragstellers aus Freiberg, der Steinmetz war, das Relief am Pfarrhaus sanieren.

Es wurde aber mit der Zeit immer deprimierender, wie viele Menschen das Land verließen. So machte die sarkastische Frage die Runde, wer wohl am Ende als Letzter das Licht aus-machen werde.

Obwohl wir Verwandtschaft im Westen hatten, sahen meine Frau und ich unseren Platz auch weiter in der DDR. Für meine damals acht Jahre alte Tochter und ihre jüngere Freun-din indes war klar, dass sie in den Westen gehen wollten, wenn sie erwachsen wären.

Diejenigen Bürger, die in der DDR bleiben wollten, setzten auf Veränderungen. So bildeten sich unter dem Dach der Kirche viele Friedens-, Umwelt- und Menschenrechtsgruppen.

In den drei „Ökumenischen Versammlungen für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“ 1988/89 in Dresden und Magdeburg benannten und diskutierten Vertreter dieser recht unterschiedlichen Gruppen erstmals offen die beklagenswerten Missstände in der DDR und in der in Blöcke aufgeteilten Welt. Man kann sich heute nicht mehr vor-stellen, was es uns damals bedeutet hat, dass diese Sachverhalte außerhalb der Deutungs-hoheit der SED zur Sprache kamen und behandelt wurden. Und mit den Texten konnten wir arbeiten, da alle Kirchgemeinden die hektographierten Schriftsätze bekamen. Viele In-halte finden sich später in den Aufrufen und Grundsatzpapieren der Oppositionsgruppen wieder.

Zur Mobilisierung kritischer DDR-Bürger in nie gekanntem Ausmaß trugen die Kommu-nalwahlen am 7. Mai 1989 bei. Am 29. März 1989 kam es in Moritzburg während einer Veranstaltung zur Vorstellung der Kandidaten der Nationalen Front für die Kommunalwahl zu Protesten gegenüber der Versammlungsleitung. Die Kandidaten der Parteien und Mas-senorganisationen standen in der DDR auf einer gemeinsamen Liste der Nationalen Front. Die Veranstaltungsteilnehmer sollten den aufgestellten Kandidaten en bloc ihre Zustimmung geben. Verschiedene Teilnehmer forderten stattdessen eine Einzelabstimmung über die Kandidaten. Die Versammlungsleitung, erbost über ein solches Ansinnen, ließ die Pro-testierer aufstehen und notierte sich deren Namen. Bei der Aufforderung zum Aufstehen wuchs ihre Zahl auf 16. Da sie in der Minderheit waren, wurde der Antrag abgelehnt. Ob-wohl während der Wahlen im Abstimmungslokal mindestens eine Wahlkabine stand, ge-trauten sich nur wenige Wähler, diese zu benutzen, denn man wäre damit bei den Wahl-

2 Vgl. Kurt Hager beantwortete Fragen der Il-lustrierten „Stern“, in: Neues Deutschland, 10. April 1987, S. 3.

vorständen und Beobachtern aufgefallen. Gehörte es doch zu den ungeschriebenen Gesetzen bei DDR-Wahlen, dass alle Wähler ihren Stimmzettel vor aller Augen zu falten und in die Wahlurne zu stecken hatten. Damit, so die Propaganda der SED, bekundeten sie „eindrucksvoll ihr Bekenntnis zu der auf Frieden und Sozialismus gerichteten Politik der Partei der Arbeiterklasse und des Arbeiter-und-Bauern-Staates.“³

In der DDR gab es nur eine richtige Wahl am 26. März 1968: den Volksentscheid über die sozialistische Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Die Abstimmung erfolgte durch Ankreuzen eines der Felder für *Ja* oder für *Nein*. Allerdings wurde eine starke öffentliche Kampagne losgetreten, die bewirken sollte, dass man öffentlich und möglichst zusammen mit den Kollegen seines Arbeitskollektivs abstimmte. Es war die einzige Wahl, an der ich teilnahm. Ich stimmte öffentlich mit *Nein*. Und ich werde nie vergessen, dass die mir Zusehenden rote Köpfe bekamen und dann schnell wegschauten.

Auch auf diesem Hintergrund sind die hohen Wahlbeteiligungen und die geringen Gegenstimmen bei den DDR-Wahlen zu verstehen. Dass die Wahlergebnisse falsch waren, ahnten viele, doch wie sollte man das beweisen.

Schon nach der vorangegangenen Kommunalwahl hatte ich erfahren, dass die Wahllisten manipuliert wurden. Im Nachbardorf sollte es bei den Wahlen des Jahres 1984 offiziell 100 % Wahlbeteiligung gegeben haben. Das konnte ich mir nicht vorstellen, denn in dem Dorf lebte eine Familie, die den Zeugen Jehovas angehörte. Ein Sohn dieser Familie saß wegen Wehrdienstverweigerung im Gefängnis. Sollten sie zu Wahl gegangen sein? Nach Rückfrage bei einem mir bekannten Wahlhelfer erfuhr ich, dass permanente Nichtwähler, wie z. B. Zeugen Jehovas, von vornherein nicht mehr in den Wahllisten verzeichnet wurden.

Bei den Kommunalwahlen am 7. Mai 1989 gelang es erstmalig, den Wahlbetrug in der DDR nachzuweisen und öffentlich zu machen. Wie in anderen Orten, so verfolgten und dokumentierten auch etliche Moritzburger Bürger die Stimmenauszählung in den Wahllokalen. Nur im Sonderwahllokal, wo man vor dem eigentlichen Wahltag wählen konnte, war, wie ich vom Bürgermeister erfuhr, nicht öffentlich ausgezählt worden.

Wir dokumentierten für Moritzburg 92,6 % Wahlbeteiligung und 90,5 % Stimmen für den Wahlvorschlag der Nationalen Front. Dieses Ergebnis wich wesentlich von den üblichen und auch für diese Wahl veröffentlichten Wahlergebnissen ab. Das endgültige Wahlergebnis für den Kreis Dresden-Land, zu dem Moritzburg gehörte, wies 98,1 % Wahlbeteiligung und 97,7 % Stimmen für den Wahlvorschlag der Nationalen Front aus.

Das Moritzburger Wahlergebnis hing auf Druck der Wahlbeobachter und eines Teils der gewählten Abgeordneten bis zum 12. Mai 1989 im Schaukasten des Rathauses aus. Das geschah – heute unvorstellbar – wohl erstmalig mit einem Moritzburger Wahlergebnis in der DDR! Am 12. Mai musste der Aushang auf Anweisung des Vorsitzenden der Kreiswahlkommission wieder entfernt werden. Diese Vorkommnisse veranlassten mich, im Konfirmationsgottesdienst am 14. Mai vor 240 Anwesenden das Wahlergebnis öffentlich anzuzweifeln. Am 16. Mai legte ich schriftlich Einspruch gegen das Ergebnis der Kommunalwahl ein.

Angesichts dieser Ereignisse erwogen spontan einige der neu gewählten Abgeordneten, ihr Mandat nicht anzunehmen. Letztendlich entschieden sie sich aber dagegen, weil sie meinten, die Interessen der Bürger als Abgeordnete besser in den Gemeinderat einbringen und vertreten zu können. Am 23. Mai 1989 protestierten acht der neu gewählten Gemeinderäte schriftlich gegen den Wahlbetrug. In der konstituierenden Sitzung des Gemeinderates wurde das Protestschreiben verlesen.

Am 2. Juni wurde ich zu einem Gespräch zum Rat des Kreises in die Abteilung Inneres bestellt. Dort erklärte man mir, dass die „Bemühungen von Vertretern der ev. Kirche, das Wahlergebnis durch gezielte Aktivitäten korrigieren zu wollen, [...] vom Staat zurückgewiesen werden [müssten] und [...] als Einmischung in staatliche Angelegenheiten gewertet [würden].“⁴ Ich fühlte mich von den staatlichen Vertretern behandelt, wie einer, der von seinem Dorf im Walde aus die Lage nicht einschätzen könne. Zudem erfuhr ich, dass die Wahlunterlagen kurz vor diesem Gespräch vernichtet worden seien und es keine Möglichkeit einer neuen Auszählung gäbe. Dass es somit nicht mehr möglich war, die Wahlergebnisse zu korrigieren, machte mich zornig. Davon allerdings berichtet das Gesprächsprotokoll in meiner Stasi-Akte nichts.

Stattdessen finde ich mich in meiner protokollierten Situationsbeschreibung wieder. Der Stellvertreter des Vorsitzenden für Inneres, mit dem ich an jenem Tag sprach, notierte, „es sei sein [Merkels] Anliegen, in der DDR die Heimat zu finden. Dieses Gespräch würde jedoch

3 Der Vorsitzende der DDR-Wahlkommission Egon Krenz (Mitglied des Politbüros und Sekretär des Zentralkomitees der SED sowie Stellvertreter Erich Honeckers als Staatsratsvorsitzender der DDR) erläuterte auf diese

Weise den Sinn der Kommunalwahlen. Vgl. ders.: Widerspiegelung unseres Bündnisses, in: Die Union, 10. Mai 1989, S. 1.

4 Zitiert aus der Akte des Ministeriums für Staatssicherheit über Frieder Merkel.

diesem Anliegen nicht gerecht. [...] Unsere Bürger würden nicht daran glauben, was im ‚ND‘ stünde und was die ‚Aktuelle Kamera‘ über die Entwicklung in der DDR berichte, entspräche nicht der wirklichen Lage. Er stellte die Frage: ‚Wer die Wahlergebnisse kontrolliere.‘ Meckereien von Bürgern seien nur die Spitze des Eisberges einer ständig wachsenden Staatsverdrossenheit, dem wolle er entgegenwirken als Staatsbürger, das sollten wir beachten.“⁵

Nach diesem Gespräch erfüllte mich eine tiefe Ohnmacht. Freunde fragten mich verwundert, was ich denn anderes erwartet hätte.

So trieben die Verhältnisse auch in Moritzburg immer mehr auf eine finale Krise zu, die dann den Sommer und Herbst 1989 beherrschen sollte.

Quelle: Privataarchiv Frieder Merkel (Bärnsdorf).

Einspruch gegen das Ergebnis der Kommunalwahlen vom 7. Mai 1989 – Brief an den Kreisausschuss der Nationalen Front Dresden-Land vom 16. Mai 1989

Betr.: Endgültiges Ergebnis der Wahlen am 7. Mai

Es ist zum Verzweifeln, mit wem ich auch über die Wahl vom 7. Mai 1989 spreche, die gleichen trostlosen Antworten.

Wer bei einer Auszählung war oder Leute gesprochen hat, die an einer teilgenommen haben, erzählen von mehr Gegenstimmen (um die 10 %) und einer geringeren Wahlbeteiligung (um die 90 %) als in der Zeitung veröffentlicht. Dies wird denn meist so kommentiert, daß bei uns sowieso keine Zahlen stimmen. Andere wiederum sehen sich dadurch in ihrer Auffassung bestätigt, die Wahl nicht als Wahl anzuerkennen.

Aus dem, was ich erlebt und gehört habe ergibt sich für mich folgendes:

- Das für den Kreis Dresden-Land veröffentlichte Wahlergebnis kann so nicht stimmen.
- Danach müßte Moritzburg mit seinen 92,6 % Wahlbeteiligung und seinen 90,46 % Stimmen für den Wahlvorschlag weit unter dem Kreisdurchschnitt liegen, angegeben mit 98,11% bzw. 97,65%.
- Doch allein in Radebeul hat es weit mehr Gegenstimmen gegeben als für den ganzen Kreis angezeigt worden sind, 12,03 %.
- Daß mit den Wahlzahlen irgend etwas nicht stimmt, wird für mich auch darin deutlich, daß das am Rathaus Moritzburg ausgehängte örtliche Wahlergebnis am Freitagmittag auf Anordnung von oben wieder entfernt werden musste.
- Ich kann darin nur den Versuch einer Vertuschung argwöhnen.

Um weiteren schlimmen Schaden zu verhüten und der ständig wachsenden ohnmächtigen Staatsverdrossenheit zu wehren, bitte ich den Kreisausschuß der Nationalen Front Dresden-Land, nach § 43/1 des Wahlgesetzes gegen die Gültigkeit der Wahl im Bereich des Landkreises Dresden Einspruch einzulegen.

Da ich nicht einschätzen kann, ob das der richtige Schritt in der entstandenen Situation ist, schicke ich einen Durchschlag dieses Briefes an den Nationalrat der Nationalen Front, an den Rat des Bezirkes Dresden, Bezirkswahlkommission, und an das Ev. - Luth. Landeskirchenamt Sachsens zur Kenntnisnahme und Bearbeitung.

Frieder Merkel

Quelle: Privataarchiv Frieder Merkel (Bärnsdorf).

M 3 Auszug aus der Aktennotiz über eine Aussprache Pfarrer Merkels mit dem Stellvertreter des Vorsitzenden der Abteilung für Inneres des Rates des Kreises Dresden und dem Sekretär der Nationalen Front Dresden-Land

Stellv. des Vors. für Inneres

04.06.1989

Aktennotiz

über eine Aussprache mit Herrn Frieder Merkel, Pfarrer in Moritzburg

Gesprächstag: 02.06.1989

Ort: Dienstzimmer des Stellv. des Vors. für Inneres im Rat des Kreises Dresden

Gesprächsteilnehmer: Klaus Erdmann (Stellv. für Inneres), Roland Gierke (Sekretär der Nationalen Front), Frieder Merkel (Pfarrer in Moritzburg)

Gesprächsgegenstand: Brief des Herrn Merkel betr. endgültiges Wahlergebnis vom 7. Mai 1989 an den Kreisausschuß der Nat. Front¹ mit Datum vom 16. Mai 1989

Zum Inhalt:

1. Der Stellv. des Vors. für Inneres geht in seinen einleitenden Ausführungen davon aus, daß Grundlage des Gesprächs und der weiteren Zusammenarbeit die Wahrung des Prinzips der Trennung von Staat und Kirche (Linie des Grundsatzgesprächs des Staatsratsvorsitzenden mit der evang. Kirchenleitung von 1978) sein sollte. Bemühungen von Vertretern der ev. Kirche, das Wahlergebnis durch gezielte Aktivitäten korrigieren zu wollen, müssen vom Staat zurückgewiesen werden und werden als Einmischung in staatliche Angelegenheiten gewertet. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß der Staat keine Konfrontation mit der Kirche will. Die Wahlbewegung im Kreis habe sichtbar gemacht, daß pol. Aktivitäten der westlichen Medien mit dem Ziel, die Wahlen in der DDR zu stören, leider auch von bestimmten Kräften in unserem Kreis aufgegriffen worden seien. [...]
2. Herr Merkel vertritt die Auffassung, daß er für Trennung der Ebenen sei –
 - a. Staatsapparat,
 - b. Kreisausschuß NF;Teilnahme beider Organe sei Vermischung der Ebenen. [...]
3. Der Kreisausschuß habe keine Veranlassung gesehen, gegen das amtlich ermittelte Wahlergebnis Einspruch einzulegen. Privat von einzelnen Bürgern ermittelte andere Wahlergebnisse seien dafür keine Ausgangsbasis.

Quelle: Akte des Ministeriums für Staatssicherheit über Frieder Merkel.

¹ Nationale Front: Zusammenschluss der Parteien und gesellschaftlichen Organisationen der DDR zur Erstellung einheitlicher

Kandidatenlisten für Wahlen, denen nur im Block zugestimmt werden konnte.

Auszug aus einem Brief des Magdeburger Bischofs Dr. Demke „an die Christen in der DDR“ über die Stimmung in der DDR-Bevölkerung im Sommer 1989 und daraus folgende Konsequenzen

[...] Manche erfahren, dass Freunde, Mitarbeiter und Kollegen fehlen, auch solche, bei denen man nicht darauf gefasst war. Das „Sommerloch“, von dem in den westlichen Medien gern die Rede ist, war in diesem Jahr reichlich ausgefüllt mit immer neuen Meldungen über die „Fluchtwelle aus der DDR“. Es hat mich schon zornig gemacht, zu spüren, wie oft die Kamera oder die Wortwahl der Meldungen geleitet waren vom Hang nach Dramatischem, Sensationellem, scheinbar ohne, dass ein Gedanke auf die Auswirkungen verschwendet wurde.

Nach meiner Rückkehr aus dem Urlaub im fernen Bulgarien kam dann hier die Begegnung mit unseren Zeitungen und Aktueller Kamera. Es kam mir gespenstisch vor: einige bissige Reaktionen auf ausländische Äußerungen in schöner Selbstbestätigung: „Bei uns ist alles in Ordnung: schuld sind die anderen!“; kein Wort von dem, was auch zwischen Fremden in der Straßenbahn und der Kaufhalle im Gespräch allgegenwärtig ist, nämlich die besorgte Frage: Wo treiben wir hin? Erfolg und Harmonie prägen das Bild. Es gibt gewiss auch ein verantwortungsvolles Schweigen, dieses Schweigen aber zeigt mehr beklemmende Angst. Die Zumutung des Widerspruchs zwischen dem, was der einzelne im Alltag erfährt, und dem, was er in der Zeitung liest, wird unerträglich. Wo liegt die Wirklichkeit zwischen diesem Bild der Harmonie und des ruhigen Voranschreitens und jener Berichterstattung, die Aufregung und Panik nicht nur widerspiegelt, sondern auch erzeugt? Wo liegt die Wirklichkeit unseres Landes? Können wir sie noch wahrnehmen frei und unverstellt, ohne uns beherrschen zu lassen vom Unwillen über „Berichterstattung“ auf der einen Seite und „unter den Teppich kehren“ auf der anderen Seite? Wir gehen auf den 40.Jahrestag unserer Republik zu. Von unserer Republik wollen viele gar nicht mehr sprechen. Verdrossenheit und Misstrauen sind erneut gewachsen. In der Vorbereitung des Jahrestages wird alles überstrahlt werden von dem Stolz, der überall solche Jubiläen begleitet. Die Gefahr wird groß sein, im eigenen Denken und Reden einfach ein Kontrastprogramm aufzulegen und in jeder geplatzten Milchtüte im Bottich des Geschäftes das „wahre Antlitz der Republik“ zu sehen. Ich wünsche mir – und ich bete darum –, dass wir, jeder einzeln und gemeinsam die Freiheit haben, das Gute und das Böse, das Gelungene und das Verdorbene, das Erreichte und das Misslungene in diesen 40 Jahren zu sehen und zur Sprache zu bringen. Wir brauchen das offene, mutige und streitbare Gespräch über die Wirklichkeit unseres Landes. Denn ohne diese Erkenntnis werden wir die Antwort darauf, wie es weitergehen soll in den nächsten Jahren, nicht finden. Es gibt dieses Gespräch verborgen in Instituten und Organen der SED – davon bin ich überzeugt, auch wenn nur selten Spuren davon zu entdecken sind. Es gibt dieses Gespräch in manchen Gruppen, die unbequem auffallen und doch dieses Land als ihr Land wollen und nicht enttäuscht das Weite suchen. Jeder aber von uns hat das Recht und die Pflicht, an diesem Gespräch teilzunehmen und selbst zu Antworten beizutragen. Das Gute und das Schlechte sehen, unterscheiden zwischen dem, was bleiben soll, und dem, was nicht weitergehen darf, das, denke ich, ist nötig, wenn wir auf den 40.Jahrestag zugehen. Doch auch was bleiben soll, wird nur bleiben können, wenn es auf neue Weise angepackt und gesichert wird. Ich nenne einige Anstöße zum Gespräch:

Unter folgenden Überschriften werden Anstöße zum Gespräch ausgeführt:

WAS BLEIBEN SOLL
WAS NICHT WEITERGEHEN DARF
UNSER GLAUBE MISCHT SICH EIN
EUROPA IST IN BEWEGUNG GEKOMMEN

Quelle: Christoph Demke: Ein offener Brief zur Lage, in: Die Kirche 44/38, 17. September 1989.
Dieser Brief ist auch zu finden unter www.ekd.de/print.php?file=/aktuell_presse/pm76_2005_kps_geburtstag_demke.html [15.02.2009].

M 5 Der Weg zur friedlichen Revolution in Moritzburg – Erinnerungen von Frieder Merkel (Pfarrer i. R.) aus Bärnsdorf

Kein Mensch ahnte im Sommer 1989, vor welchen gravierenden Veränderungen unser Land und die Welt standen. Nichts ging mehr in der DDR! Zwei Jahre lang stand ein Gerüst am Pfarrhaus. Die Bauarbeiten gingen nicht voran, denn es war wie überall: kein Material, keine Leute. Mit wem man auch sprach. Jeder sagte: „So kann es nicht weitergehen!“ Eine bleierne Resignation und Sprachlosigkeit machte sich breit, gepaart mit neuer Angst, nachdem die Volkskammer der DDR zum Massaker auf dem Platz des himmlischen Friedens in Peking am 4. Juni 1989 erklärte, dass „sich die Volksmacht [der Volksrepublik China] gezwungen sah, Ordnung und Sicherheit unter Einsatz bewaffneter Kräfte wieder herzustellen. Dabei sind bedauerlicherweise zahlreiche Verletzte und auch Tote zu beklagen.“¹ Stand uns ähnliches auch bevor? Alte Ängste wurden auch bei mir wieder wach. Als 7-jähriger erlebte ich, wie 1953 während des Volksaufstandes in der DDR die russischen Panzer Tag und Nacht an unserem Haus vorbeifuhren. Ich erinnerte mich daran, welche Angst ich davor hatte, nicht zur Sperrstunde wieder zu Hause zu sein. Als 10-jähriger hörte ich 1956 mit den Eltern im Radio wie die Rote Armee die ungarische Revolution blutig beendete. Im Jahr meiner Konfirmation 1961 wurde die Mauer gebaut und die Spaltung Deutschlands zementiert. Die Niederschlagung des Prager Frühlings war 1968 in meine Studentenzeit gefallen. Diese Erfahrungen und das, was die Älteren nach dem Krieg und in der Nazidiktatur erlebt hatten, hemmten große Teile der DDR-Bevölkerung, aktiv eine Veränderung des SED-Regimes einzufordern. Auf der anderen Seite gab es die Hoffnung, dass die beginnenden Veränderungen in der Sowjetunion durch Gorbatschow auch die DDR liberalisieren und die Grenzen durchlässiger machen könnten. So stellten wir in der Kirchgemeinde als Zeichen der Hoffnung gegen die im Land verbreitete Resignation unseren Gemeinde- und Familiennachmittag unter das Gorbatschow-Zitat „Unser Haus Europa“.

Unvergesslich ist mir geblieben, dass meine Frau und ich im August 1989 nach einem Urlaub in der Tschechoslowakei von DDR-Grenzbeamten herzlich in der Heimat begrüßt wurden. Wir waren gewohnt, an der Grenze im Kommandostil danach ausgefragt zu werden, was wir wo getan haben und ob wir etwa verbotene Dinge wie Westgeld, Westliteratur oder Schallplatten mitführen würden.

Immer mehr Flüchtlinge suchten in diesen Monaten in den bundesdeutschen Botschaften in Budapest, Prag und Warschau sowie in der Ständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland in der DDR² in Berlin Zuflucht. Es waren überwiegend junge Familien und junge Leute, die unser Land verließen. Das „Neue Deutschland“ berichtete von „kaltblütigen berufsmäßigen Menschenhändlern“, die DDR-Bürger in den Westen locken und schleusen.³

Erich Honecker drohte: „Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf.“⁴ Und wie zum Hohn schickte sich die Staatsführung an, den 40. Jahrestag der Deutschen Demokratischen Republik groß zu feiern.

Am 17. September versammelten sich nach dem Gottesdienst Moritzburger Kirchgemeindeglieder und überlegten, was wir in dieser Situation unternehmen könnten. Nach großer Ratlosigkeit kamen wir überein, Verbindung zu einer der neu entstandenen Oppositionsgruppen aufzunehmen. Ich sollte Kontakt zur Gruppe „Aufbruch 89 – NEUES FORUM“ knüpfen, da ich einen der Erstunterzeichner kannte. So kam ich zum NEUEM FORUM und war begeistert, eine politische Plattform zu finden, auf der „in einem demokratischen Dialog über die Aufgaben, des Rechtsstaates, der Wirtschaft und der Kultur [...] die vielfältigen Einzel- und Gruppenaktivitäten zu einem Gesamthandeln finden“⁵ sollten. Ich erklärte

1 Erklärung der Volkskammer der DDR zu den aktuellen Ereignissen in der Volksrepublik China, in: Neues Deutschland, 9. Juni 1989, S. 1f.

2 Die Ständigen Vertretungen wurden nach dem Grundlagenvertrag zwischen der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland 1972 eingerichtet. Sie waren diplomatische Niederlassungen zur Vertretung der Interessen der DDR in der Bundesrepublik und umgekehrt. Sie wurden bewusst nicht Botschaften ge-

nannt, weil die Bundesrepublik die Einheit beider deutscher Staaten als politisches Ziel nicht aufgeben wollte, Botschaften aber nur von vollständig souveränen und unabhängigen Staaten unterhalten werden.

3 Neues Deutschland, 8. September 1989, Titelseite.

4 Neues Deutschland, 15. August 1989, Titelseite.

5 Gründungsauftrag „Aufbruch 89 – NEUES FORUM“ vom 10. September 1989 (Privatarchiv Merkel, Bärnsdorf).

mich schnell bereit, Unterschriften zu sammeln, die die Zulassung als „Vereinigung“ unterstützen sollten.

Am 25. September wurde der Antrag auf Zulassung offiziell mit der Begründung abgelehnt, es bestehe keine gesellschaftliche Notwendigkeit für eine derartige Vereinigung. Ich kam dadurch in große Bedrängnis. Was würde geschehen, wenn die vielen Adressen der Unterstützer bei einer Hausdurchsuchung gefunden würden? Gott sei Dank, wurde ich von dergleichen verschont.

Als einen Lichtblick empfanden wir den Brief des Magdeburger Bischofs Dr. Demke an die Mitarbeiter seiner Kirche, der in der Wochenzeitung „Die Kirche“ am 17. September 1989 veröffentlicht wurde. In ihm wurden der Missmut und die Missstände im Land offen angesprochen. Ich schrieb ihn mit der Schreibmaschine ab und hängte ihn im Schaukasten der Kirchgemeinde vor der Kirche aus. Der Brief fand großes Interesse. Ständig standen dichtgedrängt Menschengruppen davor und lasen die drei engbeschriebenen DIN A 4 Seiten.

Der Abschnittsbevollmächtigte der Volkspolizei erstattete Anzeige und vom Beauftragten für Kirchenfragen beim Rat des Kreises wurde ich aufgefordert, den Brief zu entfernen. Ich weigerte mich mit der Begründung, dass der Brief in einer DDR-Zeitung abgedruckt war.

Die Situation wurde immer unerträglicher, zu Tausenden verließen junge Menschen mit ihren Kindern unser Land. Den DDR-Medien war das kaum ein paar Zeilen wert, stattdessen berichten sie, wie die Regierenden den 40. Jahrestag der DDR feiern.

So entschlossen wir uns im Ehepaarkreis der Kirchgemeinde, das Schweigen zu brechen und für den 5. Oktober zu einem „Bittgottesdienst für unser Land“ einzuladen. Eine Frau entwarf dazu ein Plakat. Es zeigte die Umrisse der DDR mit einem großen Fragezeichen. Wie eine Verschwörergruppe saßen wir in meinem Arbeitszimmer und wogen noch ängstlich ab, wie und was wir sagen wollten. Etwa 150 Leute kamen zu diesem Gottesdienst. In ihm wurden die aktuellen Nöte angesprochen, wie z. B. die Gewaltanwendung gegen die Protestierenden, die nach unserer Meinung unverantwortliche Ausreisewelle, die Unbeweglichkeit unserer Regierung, die Angst in der Bevölkerung etc. Die Klagen wurden vor Gott gebracht und bezeugt, dass wir um unseres Glaubens willen im Land bleiben wollen und bereit waren, uns einzumischen. Das Schweigen war gebrochen! Verblüfft war ich über die positive Reaktion des anwesenden Vertreters des Rates des Kreises.

Diese Gottesdienste, wir nannten sie dann auch „Gebete für unser Land“, begleiteten uns durch den Wendeherbst. Zu ihnen wurde je nach Lage kurzfristig eingeladen.

Im Altarraum waren zwei Mikrophone aufgebaut, eines in Richtung Altar für Gebete und das andere in Richtung Gemeinde. Nach einer Eröffnung hatte jeder der Anwesenden die Möglichkeit, das Wort zu ergreifen. Anfangs zögerten viele Menschen. Wer hatte schon am Mikrophon und vor anderen Leuten gesprochen und niemand wusste, wer da in den Bänken saß. Es gab ja noch die Macht- und Unterdrückungsmittel der SED. Die einen sprachen betreten über das, was ihnen auf dem Herzen lag, andere berichteten von aktuellen Ereignissen und Aktivitäten. So hörte man Dinge, die man immer noch nicht außerhalb der Kirchenräume öffentlich hören oder lesen konnte. Wir bildeten uns Meinungen über das, was geschah. Wir lernten in den schützenden Mauern der Kirche das politische Sprechen. Immer öfter wurden auch konkrete Forderungen vorgebracht und Aktionen beschlossen. Eine war die Gründung des ‚Neuen Forums‘ in Moritzburg. Die „Gebete für unser Land“ waren wichtige Kristallisationspunkte für die Friedliche Revolution in Moritzburg.

Nachdem bekannt geworden war, dass die Prager Botschaftsflüchtlinge über das Territorium der DDR in den Westen ausreisen könnten und die Grenzen zur Tschechoslowakei geschlossen wurden, eskalierte auf dem Dresdner Hauptbahnhof die Situation, weil Tausende auf die Züge aufspringen wollten. Bis zum 8. Oktober gab es Demonstrationen, bei denen ca. 1.300 Personen festgenommen – im damaligen Sprachgebrauch „zugeführt“ – wurden. Die Pfarrhäuser, auch das Moritzburger, wurden zu Anlaufstellen für die Angehörigen der Inhaftierten.

Und wieder war die Angst da. Die Polizei schlug wirklich und brutal zu. Die Stasi war allgegenwärtig vor allem in Gerüchten, deren Wahrheitsgehalt nicht zu überprüfen war. Und die Rote Armee stand noch im Land.

Unvergesslich aber wird mir das Glücksgefühl bleiben, als Vertreter der *Gruppe der 20* am 9. Oktober in der überfüllten Dresdner Hofkirche die Ergebnisse des Gesprächs mit dem Dresdner Bürgermeister Berghofer und die Forderungen der Demonstranten öffentlich bekannt gaben. Da keimte in mir die Zuversicht, dass sich nun doch etwas bewegen lässt in unserem Land. Unvergesslich auch, wie wir uns bei den Montagsdemos den Frust über das alte System abliefen und begriffen: „Wir sind das Volk“. Es wurden immer mehr Moritzburger, die man bei den Demonstrationen treffen konnte. Mit jeder Demo wurden wir freier und mutiger und begeisterten uns an der wohl einmaligen Kreativität, die in den Plakaten und Reden zum Ausdruck kam.

Am 23. und 25. Oktober 1989 gründeten 44 Moritzburger Bürgerinnen und Bürger die Bürgerinitiative NEUES FORUM Moritzburg und schrieben sich als Mitglieder ein.

Das NEUE FORUM Moritzburg „verstand sich als ein freies, unabhängiges Gegenüber zu anderen gesellschaftlichen und staatlichen Bürgervereinigungen, zu den gewählten Volks-

vertretungen und zu den staatlichen Organen". Es sah seine Aufgaben besonders in folgenden Punkten:

- offenes Gespräch mit allen,
- Analyse der Situation und Aufdeckung von Fehlentwicklungen,
- Wahrnehmung des Rechtes der Kontrolle der staatlichen Organe und der Volksvertreter,
- konstruktive Arbeit und Mitarbeit für das Wohl des Gemeinwesens.⁶

Die ersten Treffen und Sitzungen fanden in den Räumen der Kirchgemeinde und des im Ort ansässigen Diakonenhauses statt. Erst mit der Zeit gelang es, dafür Räume im Rathaus oder in der Schule zu bekommen.

Ein weiterer wichtiger Meilenstein der Friedlichen Revolution in Moritzburg war eine Volksversammlung am 27. Oktober 1989. Auf Druck der Bürgerinitiative NEUES FORUM Moritzburg gelang es, dem SED-Bürgermeister die Zustimmung zu einer Einwohnerversammlung abzurufen. Da das letzte „Gebet für unser Land“ über 300 Teilnehmer gehabt hatte, schlug ich den Platz vor dem Rathaus oder die Kirche als mögliche Versammlungsorte vor. Der Rat der Gemeinde entschied sich für die Kirche. Der Rat des Kreises forderte als Versammlungsort die Schulspeisung, da nach seiner Meinung die Sicherheit des Bürgermeisters in der Kirche nicht garantiert werden könne. Als sich dann am Abend etwa 500 Einwohner vor der Schulspeisung versammelten, die für so viele Menschen viel zu klein war, entstand ein Protestmarsch zur Kirche. Dort fand dann eine vierstündige Volksversammlung unter meiner Leitung statt. An das, was dort im Einzelnen verhandelt wurde, kann ich mich nicht mehr entsinnen. Ich erinnere mich nur, dass mehrfach die Abschaffung der führenden Rolle der SED gefordert wurde (damals noch ziemlich unerhört!) und dass der Bürgermeister und andere Vertreter des Staates sehr kleinlaut auftraten. Mit dieser Volksversammlung ging die Friedliche Revolution von der Kirchgemeinde auf den Ort über.

Die Bürgerinitiative NEUES FORUM Moritzburg strukturierte sich zunehmend, beteiligte sich an den landesweiten Auseinandersetzungen über den weiteren Weg unseres Landes, und sie widmete sich der Lösung örtlicher Missstände, z. B. im örtlichen Feierabendheim. Darüber hinaus forcierte sie den Demokratisierungsprozess in der örtlichen Schule und half bei der Sicherung von SED- und Stasivermögen. Um unsere Gruppe zu vernetzen, arbeitete ich im Kreissprecherrat des NEUEN FORUMS mit.

Das Hauptinteresse der Bürgerinitiative NEUES FORUM Moritzburg lag in der Demokratisierung und Verbesserung der örtlichen Verhältnisse. Die spätere Entwicklung des NEUEN FORUMS zu einer Partei lehnten die meisten Mitglieder ab.

Mit der Maueröffnung am 9. November bekam die Friedliche Revolution eine neue Richtung, das ursprüngliche Ziel, die DDR zu erneuern, trat zurück, mehr und mehr wurden die Stimmen lauter, die auf eine Wiedervereinigung drängten.

Viele Moritzburger beteiligten sich an der landesweiten Menschenkette als Ausdruck des Willens für eine demokratische Erneuerung entlang der jetzigen Schlossallee am 3. Dezember 1989. Zu dieser hatten die „Aktion Sühnezeichen“ und das NEUE FORUM gemeinsam aufgerufen.

Am 14. Dezember 1989 konnte endlich ein Runder Tisch in Moritzburg installiert werden, der den Bürgermeister kontrollierte. Er tagte bis zur Kommunalwahl sechsmal.

1990 legten etliche Gemeinderäte ihr Mandat nieder und am 15. März 1990 entzog der Rat der Gemeinde dem letzten SED-Bürgermeister einstimmig das Vertrauen. So konnte ein entscheidender Schritt in Richtung Erneuerung der Gemeindeleitung getan werden.

Gemäß dem Anliegen, als politische Plattform zu agieren, organisierte das NEUE FORUM Moritzburg vor den ersten und letzten freien Volkskammer- und Kommunalwahlen Wahlveranstaltungen, in denen alle zur Wahl stehenden Parteien und Gruppierungen ihre Programme vorstellen konnten.

Bei der Kommunalwahl am 6. Mai 1990 errang die FDP in Moritzburg mit 42,15 % die meisten Stimmen. Auf ihrer Liste stand der neue, bereits amtierende Bürgermeister. Die Liste ‚NEUES FORUM Moritzburg/SPD/Freie Wähler Auer‘ wurde mit 39,34 % zweitstärkste Kraft.

Ich bin stolz darauf, an einer Revolution mitgewirkt zu haben, die „Keine Gewalt“ forderte und anwendete und einen unblutigen Übergang von einer heruntergewirtschafteten Diktatur zur Demokratie zustande gebracht hat.

Quelle: Privataarchiv Frieder Merkel (Bärnsdorf).

6 Positionspapier „Zum Selbstverständnis“
NEUES FORUM MORITZBURG, ohne Datum
(Privataarchiv Merkel, Bärnsdorf).

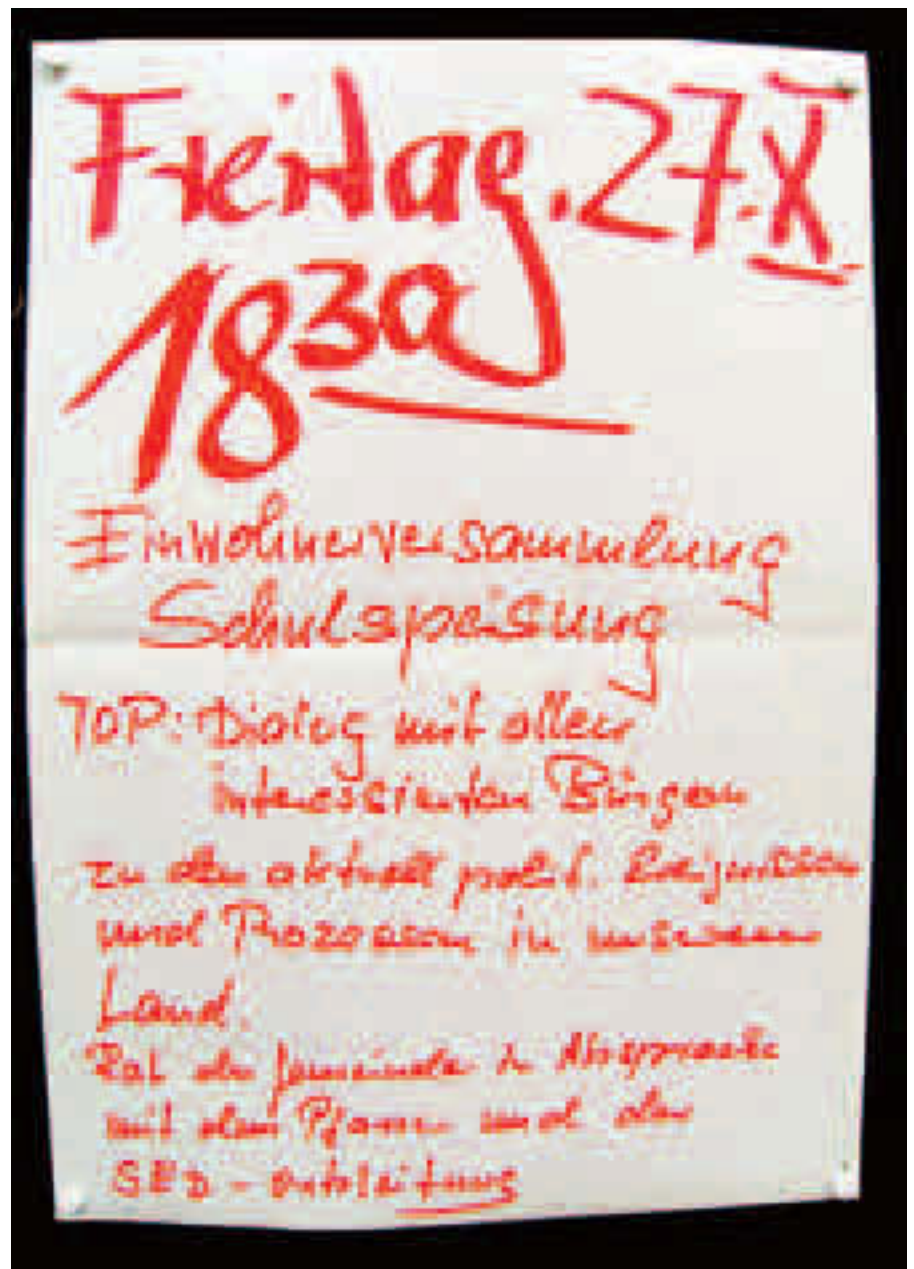
Plakat der evangelisch-lutherischen Kirchgemeinde Moritzburg zu einem „Bitt-Gottesdienst für unser Land“ (5. Oktober 1989)

M 6



Quelle:
Privatarchiv Frieder Merkel (Bärnsdorf).

M 7 Einladung zu einer Einwohnerversammlung
in Moritzburg am 27. Oktober 1989



Quelle:
Privatarchiv Frieder Merkel (Bärnsdorf).

Unterrichtsangebote II: Die Revitalisierung der Nation als politisches Ordnungs- und historisches Denk- muster in Europa

Nation? Von der Wiederkehr
eines alten Bekannten

Marcus Ventzke

Der Leitbegriff Nation
im gymnasialen
Geschichtsunterricht

Marcus Ventzke

Feindbild Deutscher!? –
Feindbild Pole!?

Sylvia Mebus, Marcus Ventzke,
Jakob Polak

Re-Nationalisierung oder
Nationalisierung?

Sylvia Mebus

Nation?

Von der Wiederkehr eines alten Bekannten

Marcus Ventzke



Abb. 1:
Berlin-Neukölln, 6. Juli 2006



Abb. 2:
Bundeskanzler Helmut Kohl und der französische Staatspräsident François Mitterrand am 22. September 1984 im gemeinsamen Gedenken an die Opfer des Ersten Weltkrieges in Verdun

Die Sommermonate des Jahres 2006 mit ihrer von der Fußballweltmeisterschaft in Deutschland ausgelösten nationalen Euphorie sind uns allen noch gut in Erinnerung. Nicht zuletzt deshalb, weil das *Sommermärchen der Nationalmannschaft*, der sich in öffentlichen Feiern ausdrückende *Fan-Kult*, das gemeinsame Fußballschauen auf Marktplätzen und das massenhafte Schwenken schwarz-rot-goldener Fahnen die ersten prägnanten Begegnungen mit nationaler Symbolik nach 1990 waren.¹ Immer wieder tauchen in der neueren deutschen und europäischen Geschichte Versatzstücke nationaler Empfindungen auf, und sie werden gerade in der Gegenwart (wieder) zu einem bedeutungsvollen Teil des öffentlichen Diskurses und des Selbstverständnisses nicht nur der jüngeren Generationen.² Helmut Kohl plädierte während seiner Kanzlerschaft vehement für die nationale Einheit der Deutschen, die er mit dem 3. Oktober 1990 als vollendet betrachtete. Nicht minder jedoch kämpfte er für die Einbettung dieses neuen Deutschlands in den europäischen Integrationsprozess, um nationalen Ressentiments und Konflikten möglichst für immer den Weg zu verbauen.

Dem französischen Staatspräsidenten François Mitterrand sagte er in den 1980er Jahren mit Blick auf die drei Kriege, die Deutschland und Frankreich in ihrer neueren Geschichte gegeneinander geführt hatten: „Wir müssen alles tun, damit wir nicht ein viertes Mal aufeinander schießen!“³

Rechtsextreme Parteien, wie die NPD, die nach 2000 gefährlich an Einfluss gewonnen haben und das *Nationale* für sich reklamieren, argumentieren mit wohlbekannten Stereotypen nationalistischer Fremdenangst, mit der Abwertung anderer Länder und Gesellschaften sowie mit der Hetze gegen interkulturelle Konzepte.

Ein auf historische Längsschnitte angelegter, analysierender und problembewusster Umgang mit dem Thema Nation ist deshalb keine *Zugabe*, die im Geschichtsunterricht eventuell eine Rolle spielen kann, wenn alle anderen Themen bereits erschöpfend behandelt sind. Er ist eines der Zentralthemen, das alle Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördert und fordert.

Die Orientierungsfragen liegen auf der Hand, und Schülerinnen und Schüler werden sie dankbar aufgreifen, durchdenken und diskutieren, wenn man ihnen dazu die Gelegenheit gibt. Die folgenden Überlegungen geben konkrete, multiperspektivische und begriffsgeschichtlich fundierte Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld *Nation*. Das kategoriale Arbeiten rückt dabei immer stärker in das Zentrum der unterrichtlichen Kontextualisierungs- und Bewertungsarbeit.

Die Nationsentwicklung ist ein tiefgreifender gesellschaftlicher Prozess, der keineswegs nur politische Themen transportiert. Sie mobilisiert vielmehr fast alle Bereiche der alltäglichen Lebensvollzüge und Weltbetrachtungen eines Menschen. In diesen finden Mechanismen der Ein- und Ausschließung (Exklusion und Inklusion) sowie der Selektion und Zusammenführung statt, die durchdacht und mit treffenden Begriffen beschrieben werden müssen, um sie als anschlussfähiges Wissen bewahren und nutzen zu können.

Die folgenden Unterrichtsbeispiele/-materialien grenzen, dem soziologisch-mentalitätsgeschichtlichen Ansatz der neueren Nationsforschung folgend, das Übergleiten des Nationsdenkens in ein nationalistisches Denken bewusst nicht aus, denn das patriotische Verhältnis zum eigenen Vaterland basiert auf einer Auswahlentscheidung, deren selektives Grundprinzip im nationalistischen Denken ebenso anzutreffen ist, wenn auch dort die der eigenen Gruppe geltenden Zuschreibungen überhöht und oftmals mit chauvinistischen und rassistischen Argumenten verbunden werden.⁴

Die Beiträge in Unterrichtsangebote II wenden sich folglich der kategorialen Arbeit, also der *historischen Sachkompetenz*, in besonderer Weise zu. Diese Kompetenz umfasst die Fähigkeit, narrationsprägende Prinzipien, handlungsbestimmende und reflexionsordnende Konzepte sowie sinnstiftende Kategorien zu erkennen und zu unterscheiden. Die theoretischen Ausführungen zu Leitkategorien kultureller Deutung – Globalisierung, Nation, Kultur, Interkulturalität, Identität und Mentalität – finden in den Unterrichtsbeispielen dieses Kapitels ihre Anwendung. Darauf aufbauend, unterbreitet dieser Band erstmalig Angebote für neu in die Lehrpläne der Sekundarstufe II aufgenommene Kernthemen.

1 Vgl. dazu etwa Hagen Schulze: Staat und Nation in der europäischen Geschichte (= Europa bauen), München 1994, S. 13–17.
2 Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Konzeption und Koordination von Klaus Hurrelmann, Frankfurt/Main 2006, S. 159–162.
3 Ohne Europas Einigung wäre die deutsche Einheit nicht möglich geworden, Interview mit Alt-Bundeskanzler Helmut Kohl, in: www.bild.de/BTO/news/2007/03/23/kohl-interview-europa/deutsche-einigung-teil-1.html [20.11.2008].

4 Benedict Anderson: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Aus dem Engl. von Benedikt Burkard und Christoph Münz, Berlin 1998; Eric Hobsbawm: Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780, Frankfurt/New York 1991; historisch gewendet beispielsweise bei: Georg Schmidt: Geschichte des Alten Reiches. Staat und Nation in der Frühen Neuzeit 1495–1806, München 1999.

Der Beitrag zum Leitbegriff der Nation (Ventzke) bietet eine Strukturierung des für die sächsische Oberstufe neu entwickelten Lernbereichs 2 *Formen von Geschichtskultur und Identitätsbildung* an. Er leitet mit Blick auf den Nationsbegriff Unterrichtsziele ab, stellt problemorientierte Unterrichtseinstiege vor und zeigt Stoffverteilungsmöglichkeiten auf. Die Bedeutung des *Nationalen* wird am Beispiel des *deutsch-polnischen Verhältnisses* thematisiert (Mebus/Ventzke/Polak). Dabei richtet sich der Blick, ausgehend von den polnischen Teilungen im 18. Jahrhundert, über den Kampf um nationale Eigenständigkeit der Polen im 19./ 20. Jahrhundert und die Zeit der polnischen Besetzung im Zweiten Weltkrieg bis in die auf ein re-organisiertes Nationsverständnis gestützte Bemühung um Ausgleich in der Gegenwart.

Können Nationsbildungsprozesse der Gegenwart auf einem rationalen Zugehörigkeitsbekenntnis beruhen oder beziehen sie sich auf einen Mythos, auf eine nicht hinterfragte Übereinkunft der Menschen eines Staates? Die sich in der Gegenwart vollziehenden, als historiographischer Modellfall zu betrachtenden Identifikationsprozesse in den osteuropäischen und mittelasiatischen Transformationsgesellschaften werden im Beitrag *Re-Nationalisierung oder Nationalisierung? Gesellschaften suchen nach ihrer Identität: Die Beispiele Georgien und Armenien* (Mebus) einer historischen Analyse unterzogen.

Die Schüler haben auf diese Weise die Möglichkeit, sich mit einem breiten Spektrum des historischen Nationsdenkens und der gegenwärtigen wissenschaftlichen Analyse dieses Denkens auseinanderzusetzen. Sie lernen, es auf eine deutsche wie außer-deutsche Perspektive zu beziehen und damit ihre eigene Sicht der nationalen Verortung fundiert zu erfassen, mithin Orientierung in einem schwierigen Themenfeld zu gewinnen. Der Historiker und Geschichtsdidaktiker Jörn Rüsen beschreibt den Prozess der kompetenten Orientierung so:

„Orientierungsbedürfnisse werden zu Erkenntnisinteressen rationalisiert. Die Bedürfnisse des Menschen, sich in den zeitlichen Veränderungen seiner Welt und seiner selbst so zu orientieren, daß er sich in ihnen behaupten und zur Geltung bringen kann, werden an die Vernunft adressiert; sie werden auf die Fähigkeit miteinander interagierender Subjekte bezogen, ihre Kommunikation auf die Regeln eines methodisch geführten, konsensorientierten und diskursiven Argumentierens zu verpflichten.“⁵

Literatur

Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts.

Aus dem Engl. von Benedikt Burkard und Christoph Münz, Berlin 1998.

Hobsbawm, Eric: Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780, Frankfurt/New York 1991.

Kohl, Helmut (Interview mit dem Alt-Bundeskanzler, 22.3.2007), in:

www.bild.de/BTO/news/2007/03/23/kohl-interview-europa/deutsche-einigung-teil-1.html [20.11.2008].

Rüsen, Jörn: Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung, Göttingen 1986.

Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Konzeption und Koordination von Klaus Hurrelmann, Frankfurt/ Main 2006.

Schmidt, Georg: Geschichte des Alten Reiches. Staat und Nation in der Frühen Neuzeit 1495-1806, München 1999.

Schulze, Hagen: Staat und Nation in der europäischen Geschichte (= Europa bauen), München 1994.

Bildnachweis

Abb. 1: <http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Deutsch-Türkisch.jpg> [20.11.2008].

Abb. 2: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/thumb/6/67/251px-Francois_Mitterrand_und_Helmut_Kohl_in_Verdun_1984.jpg [20.11.2008].

5 Jörn Rüsen: Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzi-

pien der historischen Forschung, Göttingen 1986, S. 12.

Der Leitbegriff Nation im gymnasialen Geschichts- unterricht

Die Förderung historischer Kompe-
tenzen durch begriffs-geschicht-
liches Arbeiten

Marcus Ventzke

Die transdisziplinäre Dimension des Fachs Geschichte

Die Einführung der neuen Lehrplangeneration für das Fach Geschichte an Gymnasien im Freistaat Sachsen seit 2004 bedeutet eine Zäsur für das historische Lernen an den Schulen.¹ Die in diesem Plan versammelten Unterrichtsinhalte sowie deren Strukturierungen, Detaillierungen und Verknüpfungen stellen offensichtlich die bewusstseins- und orientierungsstärkende Funktion des Fachs in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit: „Zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist die Förderung und Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins, das auf systematisch aufgebautem, mit fachspezifischen Methoden erschlossenem Wissen beruht und durch Berücksichtigung der historischen Dimensionen Welt- und Selbstverständnis fördert.“² Geschichte wird hier verstanden als Schlüssel- und Querschnittskompetenzen entwickelndes Fach allgemeiner Kulturdeutung. Damit verändern sich die Begründung der Themenwahl, die kategoriale Fassung dieser Themen sowie deren didaktische Verarbeitung. Der vorliegende Beitrag weist zunächst die fachdidaktischen Implikationen des veränderten sächsischen Geschichtslehrplans für den Unterricht im Gymnasium auf, der im Anforderungsbereich III wiederkehrende gesellschaftliche Grundprobleme in verschiedenen historischen Erscheinungsformen und ihre reflektierend-deutenden Brechungen thematisiert; so zum Beispiel in der Klassenstufe 12 *Krieg, Friedenssicherung, Beeinflussung durch Medien, Geschichtskultur und Identitätsstiftung durch Geschichte*.⁴ Am Beispiel des Nationsbegriffs wird sodann die stoffordnende, vernetzende sowie erkenntnisleitende und -sichernde Dimension kategorialen Arbeitens mit diesem Lehrplan verdeutlicht, die, mutatis mutandis, auch auf weitere, Sachkompetenz entwickelnde Begriffe wie Identität oder Mythos übertragbar ist.⁵ Im dritten Schritt folgt ein auf dieser Grundlage entwickelter, offener Unterrichtsentwurf für den Einstieg in die begriffsbasierte Arbeit an mentalitätsgeschichtlich orientierten historischen Themenfeldern. Dieser, längs- und querschnittartig angelegte Entwurf überschreitet, wie das zu Grunde liegende Problem, die Epochengrenzen, denn Kriege und das Ringen um einen (ewigen) Frieden, die Suche nach persönlicher politischer Identität oder die Konstruktion öffentlicher Geschichtskulturen gehörten in allen Zeiten zur gesellschaftlichen Lebensweise des Menschen. Diesem Entwurf sind zahlreiche Materialien mit Aufgabenstellungen und erläuternden Deutungshintergründen beigelegt.

Die Ergebnisse eines solchen Unterrichts bestehen in der reflektierten und (selbst-)reflexiven Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins. Sie werden abschließend mit dem Blick auf das im Unterricht thematisierte vergangene Geschehen, das es begrifflich zu fassen und einzuordnen gilt, konkretisiert.

1 Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus. Vgl. dazu: Waltraud Schreiber/Körber, Andreas u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006; Geschichte denken statt pauken, hg. von der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung, erarbeitet von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein (= Siebeneichener Diskurse, 3), Meißen 2005.

2 Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, S. 2.

3 Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.6.1979 i. d. F. vom 10.2.2005, S. 6.

4 Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, S. 48.

5 Vgl. zum Begriff der Identität: Bodo v. Borries: Die Bildung von Identitäten – Was erinnern und vergessen nutzen und schaden können, in: Ders. (Hg.), Lebendiges Geschichtslernen: Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Bodo v. Borries zum 60. Geburtstag, hg. von Klaus Bergmann u.a., Schwalbach/Ts. 2004, S. 259–287.

1 Begründung

Fachdidaktische Implikationen des neuen sächsischen Geschichtslehrplans für das Gymnasium

1.1 Problemorientierung vs. Chronologie

Der sächsische Lehrplan entfernt sich auf der Oberstufe vom traditionellen chronologischen Ordnungsprinzip, das zwar implizit eine übliche geschichtswissenschaftliche Strukturierungsmöglichkeit (zeitliche Abfolge) verdeutlichte, aber stets die Gefahr in sich barg, die Konstruktivität der Geschichte vergessen zu machen, indem es eine natürliche Selbstverständlichkeit des *Verlaufs* von Geschehnissen in genau dem durch den Plan präsentierten Zeitraster und in genau dessen Wertigkeit suggerierte. Der potentiell unendliche und daher in seiner Gesamtheit auch niemals zu erfassende Raum des Vergangenen liefert Informationen über die Vergangenheit, beispielsweise in Form historischer Quellen; Zeitmuster oder Interpretationsrahmen werden indes durch diese Informationen nicht geliefert.

Geschichtsphilosophisch geprägte Interpretationen des Vergangenen, die annehmen, dass die Menschheit eine Entwicklung *zum Höheren* vollziehe, durch die *List der Vernunft* gesteuert oder durch den historischen Materialismus getrieben werde, können nur dann auf Akzeptanz stoßen, wenn jene Gesellschaften, in denen derartige Interpretationsweisen entwickelt werden, diesen spezifischen geschichtsphilosophischen Deutungsrahmen für sich in Anspruch nehmen.⁶ Der sächsische Geschichtslehrplan eröffnet insbesondere der Sachkompetenz-Förderung vielfältige Möglichkeiten, denn er stärkt mit dem partiellen Abschied von der Chronologie die Problemorientierung, das kategoriale Denken sowie, ganz allgemein, die Reflexion über Kulturdeutungsmuster.

Geschichtsinteressierte, die sich nicht aus bloßem Vergangenheitsinteresse oder aufgrund anderer fachlicher Motivationen mit der Vergangenheit und ihrer Deutung befassen, suchen – abgesehen von bestimmten professionellen Absichten – zumeist nicht nach geschichtsphilosophischen *Wahrheiten*, ganz gleich, ob sie von Thomas von Aquin, Karl Marx oder Francis Fukuyama stammen⁷; vielmehr setzen sie sich mit Problemen ihrer gesellschaftlichen Gegenwart auseinander und diskutieren ihre Suche nach einem Weg in die Zukunft im Lichte vergangener Geschehnisse. Sie machen sich Gründe für gesellschaftliche Entwicklungen bewusst, erkennen historisch verwurzelte Traditionen und Lebensstile oder lernen, die Tragfähigkeit politischer Entscheidungen zu beurteilen.

So betrachtet ist Geschichtsunterricht gerade im schulischen Alltag auf keinen Fall weiterhin allein schon durch die Erreichung einer spontan gesetzten, jedoch nur scheinbar notwendigen chronologischen Vollständigkeit legitimierbar. Die Scheinbarkeit dieses Legitimierungsversuchs erweist sich sehr schnell, wenn die chronologische und/oder thematische Kluft zwischen den Lernbereichen zu erklären ist: Warum ist es beispielsweise im Unterrichtsablauf des Leistungskurses auf der Oberstufe sinnvoll, nach Behandlung der attischen Demokratie in die Mitte des 19. Jahrhunderts zu *springen*? Auf diese Frage kann es keine chronologiegestützte Antwort geben.

Erkennen Schüler in einer längsschnittartigen Betrachtung jedoch, dass sich die Kämpfer von 1848/49 bei ihrem Eintreten für Demokratie und Menschenrechte auf historische Vorbilder bezogen, fördert dies die Erkenntnis: Es gibt aus der Sicht eines bestimmten Problems/Begriffsproblems gar keinen *Sprung*, denn es geht stets um *ähnliche* Probleme, um Krieg und Frieden, um Gerechtigkeit oder Unrecht, um Staat und Nation, das Verhältnis von Individualität und Sozialität etc.; nur eben jeweils in anderen kulturell-gesellschaftlichen Zusammenhängen und auf einer anderen Ebene kollektiver wie individueller Entwicklung – eine Ebene, die jedoch keinesfalls linear bewertet und damit per se *höher* liegen muss als vorangegangene.

6 Dabei ist die Vordergrund-Hintergrund-Dialektik historischer Narrationen zu beachten, die eigentlich das unauflösbare Zusammenspiel von Geschichtsschreibung und Geschichtsdidaktik meint, das in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen thematisiert werden kann. Vgl. dazu Hayden White: *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*,

Frankfurt/Main 1991; ders.: *Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung*, Frankfurt am Main 1990; zusammenfassend dazu: Rolf Schörken: *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*, Paderborn/München/Wien/Zürich 1994, S. 25-33.

7 Francis Fukuyama: *Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?*, München 1992.

1.2 Begriffliches und erkenntnistheoretisches Bewusstsein

Erst wenn die Schüler sich den zeitlichen und historischen Geschehnisraum beispielsweise zwischen dem griechisch-antiken Staatsmann Perikles, der maßgeblich den Ausbau der attischen Demokratie ermöglichte, und dem Mitglied der *Göttinger Sieben* und Mitverfasser der Paulskirchenverfassung von 1848, Friedrich Christoph Dahlmann, entlang einer zu ihrer Orientierung⁸ nötigen Fragestellung erschlossen haben, kann sich eine chronologisch gereichte Themenfolge ergeben, nämlich die von ihnen selbst erarbeitete. Damit wird zugleich die Erkenntnis gefördert, dass die im Tages-, Jahres- oder Jahrhundertrhythmus daherkommenden Ordnungsmuster ihrerseits Teil subjektiver historischer Narrationen sind, deren Triftigkeit genauso analysierbar ist, wie die ihnen in Kartenwerken oder Schematisierungen begegnenden Darstellungen.

Die in der Themenfülle eines Lernbereichs aufscheinenden Ausprägungen eines Problems machen es zu einem *Problemfeld*, das historische Kurzschlüssigkeit verhindert. Die Demokratie ist nicht immer dieselbe, genauso wenig wie das Verständnis von Revolution, Nation, Völkerrecht oder Partizipation. Dies allein schon kann dem Unterricht einen *roten Faden* liefern. Denn warum verwenden wir historische Großbegriffe (Kategorien)⁹ zur Kennzeichnung von Phänomenen über wechselnde gesellschaftliche Ordnungssysteme hinweg? Wann sind solche Subsumtionen statthaft, wann nicht? Indem auf diese Weise die Analyse begriffs- und kulturgeschichtlicher Zäsuren, Epochen begründender Zusammenhänge und ideologisch-identifikatorischer Konstruktionen in den Vordergrund rückt, ergibt sich erst eine Rechtfertigung für chronologische Abgrenzungen. Die Untersuchung der *Ähnlichkeit* oder des Ausmaßes der *Unähnlichkeit* mehrerer zu vergleichender historischer Gegebenheiten bildet jenes fachliche Aufgabenfeld, bei dessen Durchschreitung entlang des Prozessmodells historischen Denkens Methoden- und Sachkompetenz erworben wird.

Das Forscherteam des internationalen Projektes *FUER Geschichtsbewusstsein* versteht unter Sachkompetenz folgende Bereiche:

- a) die Fähigkeit, subjektbezogene Konzepte des Schreibens von Geschichte zu erkennen und anzuwenden (*Identität – Alterität*),
- b) den differenzierten und kontextangemessenen Umgang mit Begriffen. Darunter kann man im engeren Sinne historische oder historisch gewendete Begriffe (*Politik, Nation, Revolution*), wie auch
- c) Groß- und Letztbegriffe (Kategorien) verstehen, die sich aus subjektiven und grundsätzlichen Sichtweisen über den Menschen und sein gesellschaftliches Zusammenleben ergeben (*Vernunft, Ordnung, Kultur, Fortschritt*),
- d) die begriffliche Bestimmung erkenntnistheoretischer Verfahren (*Quellenkritik, Hermeneutik*) und
- e) die Einordnung fachlicher Prinzipien (*Perspektivität, Konstruktivität*).¹⁰

Im Grund- und Leistungskursbereich der 11. und 12. Klasse spiegeln sich diese als begrifflich-konzeptuell zusammenzufassende Kompetenzen in der Strukturierung der Lernbereiche und in den in ihnen enthaltenen Lernpotenzen:

Lernbereiche Grundkurs Klasse 11/12 ¹¹	Sachkompetenz-Orientierung anhand von Begriffen in den Bereichen b–c
LB 1: Die Grundlegung einer modernen Gesellschaft in Wirtschaft und Politik in Deutschland	Moderne/Modernität (b, c), Gesellschaft (b), Wirtschaft (b), Politik (b)

⁸ Dass der Einstieg in die Befassung mit Geschichte über Verunsicherung in der Gegenwart und historische Fragestellungen erfolgt, wird hier vorausgesetzt.

⁹ Vgl. Alexander Schöner: Kompetenzbereich historische Sachkompetenz, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung

– Förderung, 2), Neuried 2007, S. 265–314.

¹⁰ Diese Einteilung wurde entwickelt aus: Waltraud Schreiber/Andreas Körber u.a. (Hg.): Historisches Denken. Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006, S. 27–29.

¹¹ Lernbereichsdarstellung nach: Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, S. 31–37.

(Fortsetzung von Seite 236)	
LB 2: Demokratie und Diktatur – Anspruch und Wirklichkeit von Gesellschaftsmodellen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts	Demokratie (b), Diktatur (b), Modell (c)
LB 3: Demokratie und Diktatur – Anspruch und Wirklichkeit von Gesellschaftsmodellen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts	Demokratie (b), Diktatur (b), Modell (c)
LB 4: Herausforderung <i>Frieden</i> – Die Suche nach dauerhaft friedlichem Zusammenleben im 20. Jahrhundert	Frieden (b), Zusammenleben (c)
WPB 1–3: Formen von Geschichtskultur – Rezeptionsgeschichte an verschiedenen Beispielen	Kultur – Geschichtskultur (c)
WPB 4–6: Ausdrucksformen nationalen Selbstverständnisses unter Bezug auf Nation, Mythen und Feindbilder	Selbstverständnis (c), Nation (b), Mythos (b, c), Feindbild (b)

Lernbereiche Leistungskurs Klasse 11¹²	Sachkompetenz-Orientierung anhand von Begriffen in den Bereichen b–c	
LB 1: Politische Ordnungsvorstellungen und politische Partizipation	Politik (b), Partizipation (b, c), Ordnung (c)	
LB 2: Von der vorindustriellen zur Industriegesellschaft – Internationale Entwicklungen und Folgen	Industrie (b), Gesellschaft (b), Internationalität – Nationalität (b), Entwicklung (c)	
WPB 1: Politische Partizipation von Frauen	Politik, Partizipation (b, c)	Betrachtet man die drei Bereiche vergleichend, so tritt die Relevanz des Sachkompetenzbereichs e) ganz deutlich in den Vordergrund.
WPB 2: Politische Partizipation von Juden zwischen Ausgrenzung und Integration	Politik, Partizipation (b, c)	
WPB 3: Politische Partizipation in den USA	Politik, Partizipation (b, c)	

Lernbereiche Leistungskurs Klasse 12¹³	Sachkompetenz-Orientierung anhand von Begriffen in den Bereichen b–c	
LB 1: Herausforderung <i>Frieden</i> – Die Suche nach dauerhaft friedlichem Zusammenleben	Frieden (b), Zusammenleben (c)	
LB 2: Formen von Geschichtskultur und Identitätsbildung	Kultur – Geschichtskultur (c)	
WPB 1: Völkerrecht und Kriegsführung	Volk (b), Recht (b), Krieg (b)	
WPB 2: Entkolonialisierung und Folgekonflikte	Kolonie (b), Konflikt – Folgekonflikt (b)	
WPB 3: Gewaltanwendung terroristischer Gruppen	Gewalt (b), Terror (b)	

¹² Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, S. 37–43.

¹³ Ebd., S. 44–49.

1.3 Orientierung in Gegenwart und Zukunft – Veränderung des Geschichtsbewusstseins

Geschichtskulturen stehen im Dienste jeweils gegenwärtiger Identifikationsbedürfnisse. Für den in den 1970er und 1980er Jahren sozialisierten Lehrer etwa hat der Begriff der Nation im Allgemeinen eine andere Bedeutung als für die im Unterricht vor ihm sitzenden Schüler der Geburtsjahrgänge nach 1990. Für Letztere haben, um nur einen der grundlegenden Unterschiede zu benennen, staatenübergreifende Großideologien einerseits nahezu zwingend eine geringere identifikatorische Relevanz als der staatlich-nationale Rahmen, in dem sie leben. Andererseits ermöglichen Phänomen und Begriff der Globalisierung innerweltliche Abgrenzungen kaum noch – im Gegensatz zur ideologischen Rivalität der Nachkriegszeit. Der Totalitätsanspruch der Globalisierung impliziert, dass lebensprägende Strukturen nicht an staatlich-nationalen Grenzen enden. Berufsleben, Konsum- und Freizeitverhalten und letztlich auch das Familienleben folgen Regeln, Rhythmen und Werten, die von international tätigen Unternehmen gesetzt oder von globalisierten Unterhaltungsgewohnheiten bestimmt werden. Deutsche Schüler sind diesen Entwicklungen unmittelbar ausgesetzt, da sie die Globalisierung und deren Folgen für die Industrieländer des Nordens als ihren primären Erfahrungs- und Orientierungsraum erleben. Und in den Ländern dieses Raumes entsteht ein Gleichklang des Lebens und Wirtschaftens, der in Shanghai prinzipiell von denselben makropolitischen Grundsätzen gesteuert wird oder gesteuert werden sollte wie in Dresden.¹⁴ Traditionale kulturelle Abweichungen werden auf diese Weise egalisiert, Distanzierungen schwierig, die Differenzierung selbstgeprägter Wertesysteme und Lebensbezirke tendenziell stark eingeschränkt.

Indes haben staatlich-geographische Abgrenzungen der vollständigen Einebnung bislang widerstanden, wenn auch unter erheblichen Veränderungen. Sind die nach politischer Autarkie strebenden europäischen Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts auch längst in überstaatliche Vernetzungen und Kooperationen – von der Europäischen Union bis zu den Vereinten Nationen – eingebunden, so bieten sie sich als rein räumliche Identifikationsrahmen doch noch immer an. Der Nationsbegriff erfährt daher eine Renaissance und wird in der öffentlichen Kommunikation wieder verstärkt benutzt. Internationale Sportveranstaltungen, militärische Auslandseinsätze der Bundeswehr oder auch die Pläne zur architektonischen Neugestaltung des Berliner Stadtzentrums regen zu nationalen Selbstbestimmungsversuchen an, die kaum ohne historische Bezugnahmen auskommen. Die kollektive oder individuelle Aktivierung des Geschichtsbewusstseins bewegt sich im Rahmen einer öffentlichen Geschichtskultur, deren Fixpunkte neu gesetzt, verändert oder ergänzt werden.

Doch (wie) soll das *Nationale* in der Gegenwart definiert, als handlungsleitendes Argument verwendet und öffentlich sichtbar gemacht werden? Wie wurde es in der Vergangenheit verstanden und genutzt?

Der Begriff der Nation hat in der Neuzeit eine komplexe, von einschneidenden Verständnisswandlungen geprägte Geschichte, die, motiviert durch dessen durchgängig beachtliche öffentliche Relevanz, eine Fülle wissenschaftlicher Konzeptualisierungsversuche und kategorialer Fassungen bietet. Man kann ihn soziologisch, psychologisch, politisch oder als Glaubensgröße verstehen, als Analyse- oder Identifikationskategorie verwenden. Jedenfalls gehört er zu jenen *Großbegriffen*, die Vernetzungsknoten der Weltdeutung und individuellen Weltverankerung sind, d. h., sie ermöglichen Bezüge zu anderen Begriffen und liefern, konzeptuell gewendet, jene ordnende Sinnggebung, die das *Geschichtsbild* eines Menschen grundlegend strukturiert. Von der Identität begründenden Antwort auf die Frage, welcher Nationalität man sei, hängt die Stellung und Beantwortung vieler weiterer Fragen ab. Müheless lassen sich auf den Nationsbegriff *historiographisch gebräuchliche Begriffe* wie Volk, Kultur, Zivilisation, Geschichte, Tradition, Rasse, Blut, Religion, Staat, aber auch (*soziologisch-politische*) *Analysebegriffe* wie Identität, Konstruktion, Kollektiv, Mythos oder Erinnerung beziehen.

14 Siehe dazu die neueren Überlegungen zum Vorgang der *Kreolisierung* des Westens und die Verwestlichung des Orients seit dem Beginn des Kolonialzeitalters. Dieser Vorgang baut räumliche Distanz ab, legt kulturelle Differenz jedoch gerade dadurch offen und macht sie so zum gesellschaftlichen Thema in den sich austau-

schenden Kulturkreisen. Vgl. zu dieser öffentlich geführten Diskussion: Cord Riechelmann: Von der List der postkolonialen Vernunft. Die Welt wird westlicher, der Westen orientalisierter: Beat Wyss stellte seine Theorie der Kreolisierung vor, in: taz, 20.11.2008 (www.taz.de/1/archiv/print-archiv [5.1.2009]).

Der Begriff der Nation hat auf alle bekannten Dimensionen des Geschichtsbewusstseins eine Wirkung. Natürlich hat die Befassung mit dem Thema Nation im Grunde fachübergreifenden Charakter und ganz sicher auch fächerverbindendes Potential. Folgende Übersicht verdeutlicht, dass der Nationsbegriff für die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins eine Schlüsselrolle im Unterricht haben kann, da er in allen Dimensionen dieses Bewusstseins vernetzende Konnotationen aufweist.

Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Pandel ¹⁶ : Bewusstsein über ...	Problemorientierte Einbindung des Nationsbegriffs in die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins
Zeitdimensionen	Nation als Vergangenheitspartikel, Nation als deuten- der Begriff historischer Narrationen, Identifikationser- wartungen an die Nation in der Gegenwart
Historizität alles Existierenden	Wandel der Nationsvorstellungen und dessen Ursachen
Wirklichkeit und Virtualität	Nation als soziologisch erklärbare Konstruktion
Identität	Nation als Sinnstiftung und religionsähnliche Projektion
Politik	Verflechtung von Staat und Nation, Nutzung/Instru- mentalisation nationaler Identifikationen
Ökonomie und Sozialität	Nationale und übernationale Gesellschaftsvorstellungen (z. B.: Nation und Globalisierung)
Moral	Gebrauch und Missbrauch von Nationsempfindungen

Verbindungen zwischen Dimensionen
des Geschichtsbewusstseins und dem
Nationsbegriff¹⁵

2 Konkretisierung als Unter- richtsstrukturierung:

Zu Problematisierung, begrifflichem
Arbeiten, historischer Exemplifizierung,
Ordnung der Erkenntnisse und Erweite-
rungsmöglichkeiten

2.1 Einordnung in den Lehrplan

Der sächsische Geschichtslehrplan für Gymnasien weist für den Leistungskurs in der Klasse 12 im Lernbereich 2 (*Formen von Erinnerungskultur und Identitätsbildung*) 45 Unterrichtsstunden aus. Das nachfolgend strukturierte Thema *Nation* bezieht sich auf die Lerninhalte *Einblick gewinnen in die Komplexität von Identitäten* sowie *Beurteilen von Ausdrucksformen nationalen Selbstverständnisses*. Mithilfe der hier vorgestellten Sequenz kann die Arbeit an dem gesamten Lernbereich eröffnet werden. Der Lehrplanabschnitt *Kennen der Identitätsproblematik der DDR und ihrer Nachwirkungen* sollte dieser Einstiegssequenz nachgestellt werden.

Die Unterrichtseinheit *Nation* versteht sich als Einstieg in die Thematik *Identität – Nation – Mythos*. Sie legt anhand des Nationsbegriffs und seiner konkreten geschichtlichen Wirksamkeit kategoriale Grundlagen, da politische Identitäts- und Mythosbildung durchaus auf den Nationsbegriff bezogen werden können.

¹⁵ Diese Übersicht wurde vom Verfasser dieses Beitrags erstellt.

¹⁶ Die Tabelle ist entwickelt nach: Hans-Jürgen Pandel: Dimensionen des Geschichts-

bewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: *Geschichtsdidaktik* 12/2 (1987), S. 130-142.

Dieser Einstieg ist für etwa vier bis fünf Unterrichtsstunden konzipiert und stellt einen möglichen Ausgangspunkt für die Analyse konkreter Nationsentwicklungen anderer Staaten (Frankreich, Polen, USA) und anderer Zeiten (Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische Republik) dar.¹⁷

2.2 Analyseziele des Unterrichts zur Nationsthematik

- Die Schüler erkennen die *Konstruktivität* des Nationsdenkens. Sie setzen sich z. B. mit Deutungen, wie *verspätete deutsche Nation*, orientierenden Zielvorgaben, wie der *Europaidée* sowie Konstruktionsprinzipien, wie *Exklusion und Inklusion* auseinander. (*Fokus Vergangenheit und Geschichte*)
- Sie analysieren *Wirkungsmechanismen* nationaler Argumentationen. Dabei erarbeiten sie die Erfolgsfaktoren (*Versprechen*) des Nationskonzepts und deren Determination durch die jeweilige historische Situation. (*Fokus Vergangenheit und Geschichte*)
- Die Schüler erkennen die *Historizität* der Nation. (Sie setzen sich insbesondere mit den Bedingungen für den Erfolg des neuzeitlichen politischen Ordnungskonzept *Nation* im 19. Jahrhundert auseinander.)
 - Dabei analysieren sie die Entwicklung der Nationsdefinitionen am Beispiel der europäischen/deutschen Geschichte vom Mittelalter bis in die Gegenwart (*Fokus Vergangenheit und Geschichte*)
 - und setzen sich mit den Veränderungen der Bindungswirkung des Konzepts durch übernationale und überstaatliche Organisationsformen (EU, OSZE, OECD, UNO) sowie komplexe Identitäten der Gegenwart auseinander (*Fokus Gegenwart/Zukunft*).
 - Sie analysieren die Absichten und Wirkungen anhand der in unterschiedlichen Quellengenres für nationale Mobilisierung *genutzten Kommunikationsmittel* und *Darstellungstechniken* (Sprache, Bildauswahl, Inszenierungsumstände etc.). (*Fokus Vergangenheit und Geschichte*)
 - Sie arbeiten in einem ideologiekritischen Ansatz die *Interessengeleitetheit* von Konstruktionen heraus und bewerten die *Funktionalisierbarkeit* von Verwendungen des Nationsbegriffs. (*Fokus Geschichte und Gegenwart/Zukunft*)

2.3 Anregungen zur Stundenplanung in etwa fünf Unterrichtsstunden

- Die Problematisierungsphase regt nach der in Einzelarbeit erfolgten Analyse der Einstiegsquellen sowie der Sammlung aller Argumente im Verlaufe eines Unterrichtsgesprächs zu einer Diskussion in der Gruppe an, aus der sich die Notwendigkeit einer tiefer gehenden Analyse des Themas ergibt.
- Die Begriffsarbeit (wissenschaftliche Perspektiven des Nationsbegriffs) kann in Gruppen- oder Partnerarbeit erfolgen, die wiederum von einer kritischen Prüfungs- und Sicherungsphase (Diskussion) abgeschlossen wird (90 Minuten).
- Die Befassung mit historischen Formen des Nationsbegriffs und die Auseinandersetzung mit Wirkungsmechanismen sowie die Umsetzung des Themas durch die Aufgaben des Arbeitsblattes 1 regen ebenfalls die Bildung von Gruppen an, die ihre Ergebnisse abschließend in einer Präsentationsphase darstellen und dabei insbesondere auf die Wirkungsmechanismen des Nationsdenkens achten (90 Minuten).
- Die Erweiterungen öffnen dann bereits das Feld zur Auseinandersetzung mit der DDR-Identität sowie zur Bedeutung von Feindbildern (45 Minuten).

¹⁷ Vgl. hierzu u. a. die Beiträge von Sylvia Mebus, Marcus Ventzke und Jakob Polak in diesem Band.

Möglicher Unterrichtsverlauf

Problematisierung des Themas „Nation“ im Unterricht durch eine provokative Verbindung mit rechtsextrem-nationalistischem Denken

Die Schüler beginnen ihren Denkprozess durch die Konfrontation mit einem politischen Gegenwartsbeispiel für eine Nationsorientierung, die extremistische, chauvinistische und auf Abgrenzung bedachte Züge trägt. Die Auseinandersetzung mit der NPD-Quelle fördert ihre Frage- und aktiviert die Orientierungskompetenz.

Aus der provozierenden Gegenüberstellung von *NPD-Programm* und *Schaubild über die Verflechtungen des Welthandels* wird ein fragender Einstieg aus Sicht heutiger, politischer Orientierungsnotwendigkeiten gewagt. Das Feld der Wirtschaft erlaubt eine solche Konfrontation.

Die von den Schülern daher zu erfassende und zu bearbeitende Alternative wird von folgender Aufgabe wiedergegeben:

- Legen Sie unter Bezug auf **Q 1** Argumente und Gegenargumente für eine ausschließlich nationalstaatlich organisierte Wirtschaft dar.

Um diese Aufgabe bewältigen zu können, ist eine Auseinandersetzung mit der weltwirtschaftlichen Verflechtung Deutschlands unabdingbar (**Q 2**).

Q 1 Aus dem Parteiprogramm der NPD

„Wir Nationaldemokraten stehen mit aller Konsequenz gegen die verstaubten Ideologien vergangener Jahrhunderte, gegen Aufklärungsutopien und gegen multiethnische Exzesse, denen derzeitig das deutsche Volk ausgesetzt ist. Wir stehen mit einem lebensrichtigen Menschenbild gegen Fremdherrschaft und Fremdbestimmung, gegen Überfremdung, Ausbeutung und Unterdrückung, für deutsche Freiheit, für Freiheit der Völker, für eine soziale Neuordnung in Deutschland, die unserem Menschenbild entspricht. [...]

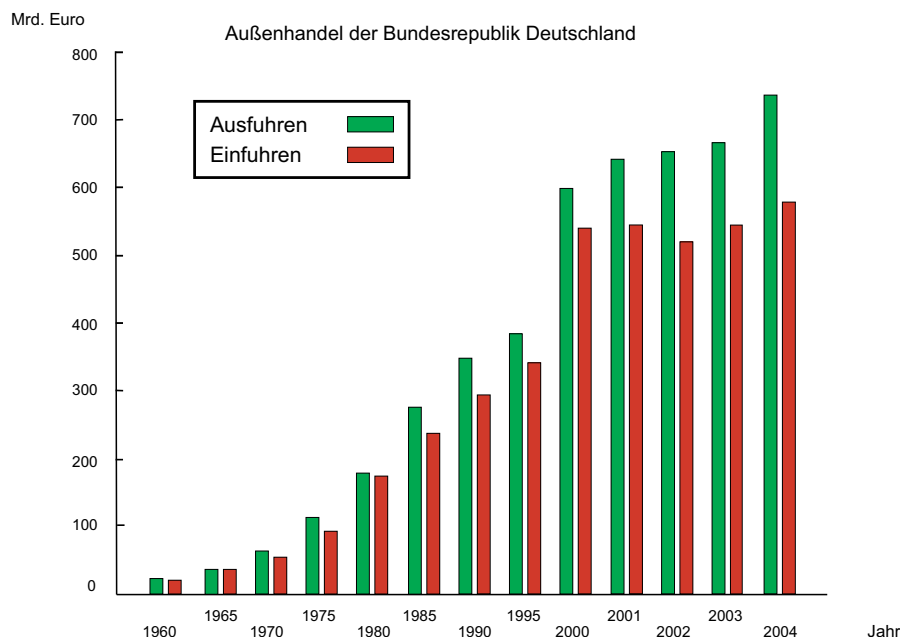
Die politische Organisationsform eines Volkes ist der Nationalstaat, in dem ein Volk seine Werte pflegt, seine Sicherheit gewährleistet, seine Zukunft sichert und die materiellen Voraussetzungen seines Lebens garantiert. [...]

Die NPD lehnt die in der kapitalistischen Wirtschaftsordnung systematisch betriebene Internationalisierung der Volkswirtschaften entschieden ab. [...] Die NPD lehnt die Globalisierung der deutschen Wirtschaft auch deswegen ab, weil die unmittelbar zur Massen-erwerbslosigkeit geführt hat. [...]

Die NPD fordert eine am heimischen Lebensraum der Menschen orientierte vielseitige und ausgewogene soziale Volkswirtschaft.“

Quelle: Nationaldemokratische Partei Deutschlands – Die Nationalen: Parteiprogramm, Berlin 2004, S. 5–10.

Q 2 Verflechtungen des Welthandels



Quelle:
http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/c/c1/Aussenhandel_Deutschland_v2.svg [1.9.2010].

1. Einstieg/Motivierung

Didaktische Absicht

Denkrichtung

Aufgabe

Materialien

Aufgaben Die Erarbeitung von **Q 1** und **Q 2** in Einzelarbeit sollte in drei Schritten erfolgen:

1. Inhaltliche Erarbeitung:
 - *Erarbeiten Sie* die auf die Wirtschaft gerichteten NPD-Forderungen.
 - *Schlussfolgern Sie* auf Ursachen, Beweggründe und potentielle Interessenten dieser Politik.
2. Um die NPD-Forderungen beurteilen zu können, müssen sie mit gegenwärtigen Wirtschaftsstrukturen konfrontiert werden:
 - Analysieren Sie die internationalen Verflechtungen der deutschen Wirtschaft. Achten Sie dabei insbesondere auf die Herkunft des deutschen Bruttoinlandsprodukts.
3. Beurteilung der Folgen einer sich abschließenden, nur innerhalb nationalstaatlicher Grenzen denkenden und agierenden Politik für unsere Lebensweise und unseren Lebensstandard.
 - *Leiten Sie Folgen* für Einkommen und Wohlstand der Deutschen bei Umsetzung der NPD-Forderungen *ab*.

2. Erarbeitung/Verarbeitung **Begriffe aus verschiedenen Perspektiven analysieren und kontextualisieren**

a) wissenschaftliche Perspektiven der Nationsdefinition

Didaktische Absicht Die Schüler arbeiten an der Entwicklung ihrer Re- und De-Konstruktionskompetenz sowie an der Sachkompetenz.

Denkrichtung Die rechtsradikalen Forderungen beziehen sich ausdrücklich auf historische Entwicklungen (*verstaubte* Ideologien vergangener Jahrhunderte), auch die heutige Weltwirtschaft hat einen historischen Hintergrund. Und das Nationsdenken? Damit Schüler in diesen Hintergrund eingeführt werden, bietet sich die Arbeit an folgenden wissenschaftlichen Perspektiven des Nationsdenkens zur Gewinnung einer genetisch orientierten begrifflichen Grundlage an.

Q 3 Rechtliche Perspektive

Die Charta der Vereinten Nationen (UN) vom 26. Juni 1945 definiert nach zwei Weltkriegen das Verhältnis von Nation und Volk:

„Um jenen Zustand der Stabilität und Wohlfahrt herbeizuführen, der erforderlich ist, damit zwischen den Nationen friedliche und freundschaftliche, auf der Achtung vor dem Grundsatz der Gleichberechtigung und Selbstbestimmung der Völker beruhende Beziehungen herrschen, fördern die Vereinten Nationen

- a) die Verbesserung des Lebensstandards [...];
- b) die Lösung internationaler Probleme wirtschaftlicher, sozialer, gesundheitlicher und verwandter Art [...];
- c) die allgemeine Achtung und Verwirklichung der Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder der Religion.“

Quelle: Bundesgesetzblatt 1973 II, S. 431.

Q 4 Soziologische Perspektive

Der amerikanische Politikwissenschaftler, Soziologe und Historiker Benedict Anderson hält die Nation für eine kollektive Vorstellung und weist ihr vier Eigenschaften zu:

Die Nation ist „vorgestellt [...] weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen [...] werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert. [...] In der Tat sind alle Gemeinschaften, die größer sind als die dörflichen mit ihren Face-to-face-Kontakten, vorgestellte Gemeinschaften.“

Die Nation ist „begrenzt [...], weil selbst die größte von ihnen [...] in genau bestimmten, wenn auch variablen Grenzen lebt, jenseits derer andere Nationen liegen. [...] Selbst die glühendsten Nationalisten träumen nicht von dem Tag, da alle Mitglieder der menschlichen Rasse ihrer Nation angehören werden“ - im Gegensatz etwa zu Religionsgemeinschaften mit Bekehrungsauftrag wie dem Christentum.

Die Nation ist „souverän, weil ihr Begriff in einer Zeit geboren wurde, als Aufklärung und Revolution die Legitimität der als von Gottes Gnaden gedachten hierarchischdynastischen Reiche zerstörten. [...] Maßstab und Symbol dieser Freiheit ist der souveräne Staat“.

Die Nation ist eine „Gemeinschaft, [...] weil sie, unabhängig von realer Ungleichheit und Ausbeutung, als ‚kameradschaftlicher‘ Verbund von Gleichen verstanden wird“.

Quelle: Benedict Anderson: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts, Frankfurt am Main 1988, S. 14-16 (bearbeitet von M. Ventzke).

Q 5 Politische Perspektive (Staat und Nation)

„Besonders spät kamen die Deutschen dazu, zu wissen, dass sie Deutsche seien. [...] Leichter und schneller verlief die Nationsbildung westlich des Rheins. [...] Franken waren nicht alle Bewohner des früheren Gallien, sondern jene, die dem König Heerfolge leisteten: franci waren die Königstreuen – im königlichen Dienst konnte auch ein Bretone oder Aquitanier Franke werden. So bildete sich die französische Nation kontinuierlich und im gleichen Maß, in dem das französische Königtum erstarkte und seine Herrschaft über die Loire nach Süd- und Westfrankreich vorschob, und diese Nation bildete sich hauptsächlich durch den Bezug auf die Krone, deren besonderer sakraler Rang auf den König und sein Gefolge ausstrahlte und das Nationalbewusstsein im werdenden Frankreich stärkte; insofern kann man sagen, dass in Frankreich der Staat die Nation hervorgebracht hat.“

Quelle: Hagen Schulze: Staat und Nation in der europäischen Geschichte (= Europa bauen), München 1994, S. 113 u. 116-117.

Q 6 Philosophische Perspektive

„Da Einheit und Mannigfaltigkeit die Vollkommenheit sind, die alle dauernden Werke der Natur und ihrer Nachahmerin, der Kunst, bezeichnen: so ist es wohl unzweifelhaft, dass auch die höchste, schwerste und nützlichste Kunst der Menschen, die Einrichtung einer Nation zur allgemeinen Wohlfahrt, nach diesen Eigenschaften streben müsse und unvermerkt strebe. [...] Alle Bemühungen, die dahin zwecken [zielen], dass die sämtlichen Provinzen und Völker Deutschlands sich in ihren besten Köpfen, in ihren tätigsten Gliedern einander kennen, verstehen und in ihren Arbeiten fürs Wohl des Ganzen helfen und beistehen lernen, damit allenthalben nur ein Gesetz der Vernunft und Billigkeit regiere und jede blinde Parteilichkeit entkräftet werde, sind unsterbliche Wohltaten für die gesamte Nation, die sich mit jedem Schritte mehr belohnen und tausendfache Früchte hervorbringen müssen.“

Quelle: Johann Gottfried Herder: Über Literatur und Gesellschaft. Ausgewählte Schriften, Leipzig o. J., S. 349f.

Die Schüler beziehen nunmehr ihre Kenntnisse aus anderen Fächern ein, in denen Aussagen über das nationale oder kulturelle Empfinden der anderen Gesellschaften und Völker gemacht werden (Deutschunterricht: Barock, Weimarer Klassik; Gemeinschaftskundeunterricht: Staatsbildungsprozesse; Fremdsprachenunterricht: historisch-landeskundliches Wissen etc.).

- Stellen Sie die auf dem *Arbeitsblatt 1* dargelegten Bestandteile der Definitionsmöglichkeiten des Nationsbegriffs in tabellarischer Form vergleichend nebeneinander.
- Ordnen Sie die nachfolgend aufgeführten historischen Beispiele (Staaten) begründend je einer wissenschaftlichen Perspektive zu. Nutzen Sie dazu *Arbeitsblatt 2*.
 - Frankreich zur Zeit König Ludwigs XIV.
 - Frankreich unter Napoleon I.
 - Deutschland während des Dreißigjährigen Krieges
 - Deutschland zur Zeit des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation (um 1800)
 - Deutscher Bund zur Zeit seiner Gründung
 - Deutschland 1871
 - Deutschland zur Zeit der Weimarer Republik
 - Deutschland zur Zeit der Kanzlerschaft Adenauers
 - USA um 1800
 - USA in der Gegenwart

Aufgaben

Beispiele

b) historische Formen des Nationsbegriffs

Arbeit an der Re- und De-Konstruktionskompetenz sowie der Sachkompetenz

Didaktische Absicht

Die Schüler setzen sich mit unterschiedlichen historischen Formen des Nationsbegriffs auseinander, indem sie diese auf ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Hintergrund analysieren. Dabei erkennen sie Begründungen für zeittypische Ausprägungen des Nationsbegriffs, der nationalen Bewegungen und ihrer Trägerschichten (Dimension: Raum-Zeit-Mensch). Sie üben sich im Perspektivenwechsel und entwickeln die Fertigkeit, nationale Argumentationen adressatengenaу, perspektivengetreu und komplex zu konstruieren.

Denkrichtung

Geburts- und Abstammungsnation

- Merkmale**
- Angehörige der Nation sind von gleicher Abstammung (im Sinne von Bluts-, Stammes- oder Volkszugehörigkeit).
 - Aus der Volkszugehörigkeit wird die Besiedlung eines bestimmten geographischen Raums abgeleitet.
 - Die Lebensbedingungen dieses Raumes haben großen Einfluss auf Lebensweisen und kulturelle Entwicklungen (Kleidung, Ernährung, politische Organisation, Festkultur etc.).

Hinweis Bei der *Universitätsnation* handelt es sich um eine der historisch ältesten Verwendungen des Nationsbegriffs. Bereits im Mittelalter wurde er, über die bloße Unterscheidung von Personengruppen hinaus, genutzt, um geistige oder politische Eliten zu kennzeichnen, die ein Land oder die Interessen größerer Gruppen repräsentierten. Diese Gruppen-Nationen waren nicht dauerhaft institutionalisiert, vielmehr organisierten sie sich ereignisabhängig. Weitere Beispiele für diese Nationen sind *Konzilsnationen* oder *Adelsnationen*, zu denen im ersten Fall die Angehörigen des Klerus gehörten, die zu Konzilsversammlungen zusammentraten und im zweiten Fall Adlige, die sich als Träger des (politischen) Selbstverständnisses und der Macht eines Landes betrachteten. Ein Beispiel dafür wäre die polnische Adelsnation, die aus den im Sejm, einem Adelsparlament, zusammenkommenden Edelleuten des Landes bestand.¹⁸

Q 7 Die Universitätsnationen des Mittelalters

„Der Begriff Nation wurde im europäischen Mittelalter verwendet, um die an einer Universität lernenden Studenten und Professoren nach ihrer geographischen Herkunft, Kultur und Sprache in verschiedene Gruppen zu unterscheiden. Diese Gruppen bestimmten auch die innere Organisation (Verfassung) der Universität, hatten u. a. Einfluss auf die Wahl des Rektors.

Die 1348 nach dem Vorbild der Pariser Universität gegründete Universität in Prag war zum Beispiel in vier Nationen eingeteilt. 1409 übernahm die Universität Leipzig die Prager Universitätsordnung. Es bestanden vier, nämlich die meißnische, sächsische, bayerische und polnische Nation. ‚Meißen‘ umfasste dabei das Gebiet des heutigen Sachsen. In die ‚sächsische Nation‘ hingegen wurden Studenten aus dem gesamten norddeutschen und nord-europäischen Raum aufgenommen, ‚Bayern‘ umfasste Süddeutschland sowie Süd- und Westeuropa. Alle aus Ostdeutschland und Osteuropa stammenden Universitätsangehörigen wurden ‚Polen‘ zugeordnet.

Erst 1830 setzte sich in Leipzig die Fakultätenverfassung und damit eine Orientierung an Fächern durch.“

Quelle: Marcus Ventzke (Dresden).

Staatsnation

- Merkmale**
- Die Nation bezieht sich auf alle Mitglieder der Bevölkerung des als nationales Territorium betrachteten Siedlungsgebiets (Vernachlässigung nationaler Minderheiten als gesamt nationales Problem).
 - Die Nation ist der politische Souverän des von ihr errichteten Staates.
 - Landesgrenzen sollen mit dem von allen Mitgliedern der Nation bewohnten Territorium identisch sein.

Hinweis Man kann die Staatsnation in Europa in mehreren Ausprägungen wahrnehmen, die von den Veränderungen in Gesellschaften und Staaten abhängen. Diese verliefen jedoch nicht in allen Ländern gleichmäßig, mit den gleichen Zielen und Geschwindigkeiten. Die Staatsnation erschien daher beispielsweise in *absolutistisch-autoritärer* Form, als *Reichsnation* und als *republikanische Nation*.

Kennzeichen der

■ *absolutistisch-autoritären Staatsnation:*

Der absolut regierende Herrscher nimmt die Interessen des Staates und der Nation unabhängig von seinen Untertanen oder sonstigen staatlichen Institutionen wahr.

■ *Reichsnation:*

Die auf die Existenz eines Reiches bezogene Nation betrachtet sich im Vergleich zu anderen Völkern und Staaten als überlegen. Der Begriff des Reiches transportiert universalistische Züge, die sich auf welthistorische Vorherbestimmung und ewige Existenz stützen.

¹⁸ Vgl. Otto Dann: *Nation und Nationalismus in Deutschland 1770-1990*, München 1993, S. 11-28.

■ *republikanischen Nation:*

Volkssouveränität und gesellschaftliche Teilhabe der sie bildenden Menschen kennzeichnen das Nationsverständnis der Republik. Sie versteht sich als Staatsnation in friedlichem Ausgleich mit anderen Nationen.¹⁹

Q 8 Die politische Entwicklung Englands als Vorbild der europäischen Staatsnation

„Der Tudor-Dynastie gelang es, in England stabile politische Verhältnisse zu schaffen. Der König war der größte Grundherr im Lande, konnte also seine Herrschaft auf eine starke Hausmacht und erhebliche Einnahmen stützen. Die durchgreifende Behördenorganisation, die Thomas Cromwell als Vertrauter Heinrichs VIII. durchführte, vereinheitlichte den königlichen Herrschaftsapparat; Das Steuer- und Gewaltmonopol der Krone war unangefochten, und die Justices of Peace, die königlichen Richter, reisten durch das Land und sorgten im Namen der Krone für Recht und Ordnung. [...]

Die politischen Institutionen Krone und Parlament schufen die englische Staatsnation, Rahmen und Voraussetzung der Kulturnation, die ihrerseits die Staatseinrichtungen legitiimierte und festigte. Mit den Institutionen des Staates gewann die Idee der Nation an selbstverständlicher Anschauung; die patriotischen Empfindungen der Engländer mussten sich nicht an Mythen halten und die nationale Einheit in der Imagination entwerfen, sondern sie konnten sich in der gelassenen Darstellung der politischen Institutionen äußern: „Sehet nun diesen großen Staat, ein Staat der Zuflucht, das Haus, in dem die Freiheit wohnt, mit starkem Schutz umgebend [...].“

Quelle: Hagen Schulze: Staat und Nation in der europäischen Geschichte (= Europa bauen), München 1994, S. 1137-138.

Kulturnation

- Es wird eine durch Sprache und Kultur (zivilisatorischer Fortschritt, Bildungsstand, Hochkultur [Leistungen der Kunst, etwa die Entwicklung einer Nationalliteratur und einer Theatertradition]) zusammengehaltene Gemeinschaft angenommen. *Merkmale*
- Die gemeinsame Abstammung eines Volkes ist die Grundlage einer kulturellen Einheit (Annahme der Existenz von unwandelbaren Ethnien).
- Die Kulturnation muss nicht mit den Staatsgrenzen eines Landes identisch sein.
- Die kulturelle Nation ist nicht notwendigerweise Träger und Gestalter der politischen Verhältnisse eines Landes.²⁰

Q 9 Der deutsche Historiker und Dichter Friedrich Schiller (1759–1805) definierte die deutsche Nation 1797, im Jahr des Friedens von Campo Formio, der den Ersten Koalitionskrieg gegen das revolutionäre Frankreich beendete. Das Heilige Römische Reich deutscher Nation musste eine Niederlage eingestehen und linksrheinische Gebiete an Frankreich abtreten.

„Die Majestät des Deutschen ruhte nie auf dem Haupt seiner Fürsten. Abgesondert von dem politischen hat der Deutsche sich eigenen Wert gegründet, und wenn auch das Imperium unterginge, so bliebe die deutsche Würde unangefochten. Sie ist die sittliche Größe, sie wohnt in der Kultur und im Charakter der Nation, die von ihren politischen Schicksalen unabhängig ist. – Dieses Reich blüht in Deutschland, es ist in vollem Wachsen, und mitten unter den gotischen Ruinen einer alten barbarischen Verfassung bildet sich das Lebendige heraus. [...] Dem, der den Geist bildet, beherrscht, muss zuletzt die Herrschaft werden, denn endlich an dem Ziel der Zeit, wenn anders die Welt einen Plan, wenn des Menschen Leben irgend nur Bedeutung hat, endlich muss die Sitte und die Vernunft siegen, die rohe Gewalt der Form erliegen – und das langsamste Volk wird alle die schnellen flüchtigen einholen.“

Quelle: Friedrich Schiller: Deutsche Größe (Gedichtfragment 1797), in: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 1: Gedichte, Dramen I, München/Wien 2004, S. 474-475.

19 Vgl. zu dieser Einteilung bezogen auf die deutsche Geschichte etwa Otto Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland 1770-1990, München 1993, S. 165-174 (Reichsnation), 248-261 (republikanische Nation). Zur Konzentration der politischen Macht bei einem Herrscher und damit auch der alleinigen Repräsentation von Staat und Nation durch ihn (absolutistisch-autoritäre Nation) vgl. Peter Burke: Die Inszenierung des Sonnenkönigs, Frankfurt am Main 1995.

20 Ebd., S. 36-38. Vgl. auch Friedrich Meinecke: Weltbürgertum und Nationalstaat. Studien zur Genesis des deutschen Nationalstaates, München/Berlin 1908, bes. S. 1-19. Zur Beleuchtung des Denkens der Aufklärung über die deutsche nationale Eigenart: Johann Gottfried Herder/Johann Wolfgang v. Goethe/Justus Möser: Von deutscher Art und Kunst. Mit einem Nachwort von Claus Träger, Leipzig 1966; vgl. zum Kulturbegriff den Beitrag von Andreas Körber, in diesem Band.

Willensnation (Staatsnation)

- Merkmale*
- Es wird angenommen, dass sich alle Bürger eines Landes nach eigenem Willen für ein Zusammenleben entscheiden.
 - Abstammung oder religiöse Orientierung spielen bei der Zugehörigkeit zu einer Nation keine Rolle.
 - Das ständig zu wiederholende Versprechen, eine für alle Angehörigen der Nation gültige gesellschaftlich-politische Ordnung zu schaffen, etabliert und sichert die Nation.

Q 10 Der französische Historiker, Archäologe und Religionswissenschaftler Ernest Renan (1823–1892) definierte 1882 die Nation in der Zeit der sich verschärfenden Rivalität zwischen den imperialistischen Staaten

„Eine Nation ist eine Seele, ein geistiges Prinzip. Zwei Dinge, die in Wahrheit nur eins sind, machen diese Seele, dieses geistige Prinzip aus. Das eine liegt in der Vergangenheit, das andere in der Gegenwart. Das eine ist der gemeinsame Besitz eines reichen Erbes an Erinnerungen, das andere das gegenwärtige Einvernehmen, der Wunsch zusammenzuleben, der Wille, das Erbe hochzuhalten, welches man ungeteilt empfangen hat. Der Mensch improvisiert sich nicht. Wie der einzelne, so ist die Nation der Endpunkt einer langen Vergangenheit von Anstrengungen, Opfern und Hingabe. [...]

Eine Nation ist also eine große Solidargemeinschaft, getragen von dem Gefühl der Opfer, die man gebracht hat, und der Opfer, die man noch zu bringen gewillt ist. Sie setzt eine Vergangenheit voraus und muß in der Gegenwart zu einem greifbaren Faktor zusammenzufassen sein: der Übereinkunft, dem deutlich ausgesprochenen Wunsch, das gemeinsame Leben fortzusetzen. Die Existenz einer Nation ist – erlauben Sie mir diese Metapher – ein Plebiszit, das sich jeden Tag wiederholt, so wie die Existenz eines Individuums eine dauernde Bestätigung des Lebensprinzips ist.“

Quelle: Ernest Renan: Was ist eine Nation. Vortrag an der Sorbonne, gehalten am 11. März 1882, in: Ders.: Was ist eine Nation und andere politische Schriften. Mit einem einleitenden Essay von Walter Euchner und einem Nachwort von Silvio Lanaro, Wien/Bozen 1995, S. 56–58.

Moderner Nationsbegriff/Staatsbürgernation

- Merkmale*
- Es existiert eine für einen bestimmten Raum geltende Rechtsordnung, die alle Mitglieder der Nation ohne Bezug auf Unterschiede in persönlicher Lebensweise, Religion und Sprache integriert.
 - Zur Zugehörigkeit zu dieser, in einer Verfassung dargelegten, Rechtsgemeinschaft wird man nicht gezwungen, sondern eingeladen.
 - Nationsstiftend ist das Bekenntnis des Einzelnen, gleichberechtigter, sich zu den Prinzipien der Demokratie bekennender Staatsbürger sein zu wollen.²¹

Q 11.1 Der deutsche Historiker Otto Dann definiert die Nation im Jahr der Gründung der EU 1993

„Als Nation bezeichnen wir eine Gesellschaft, die aufgrund gemeinsamer geschichtlicher Herkunft eine politische Willensgemeinschaft bildet. Eine Nation versteht sich als Solidargemeinschaft, und sie geht aus von der Rechtsgleichheit ihrer Mitglieder. Sie ist angewiesen auf einen Grundkonsens in ihrer politischen Kultur. Nationen sind stets auf ein bestimmtes Territorium orientiert, auf ihr Vaterland. Ihr wichtigstes Ziel ist die eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse, politische Selbstverwaltung (Souveränität) innerhalb ihres Territoriums, ein eigener Nationalstaat.“

Quelle: Otto Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland 1770–1990, München 1993, S. 12.

Q 11.2 Der Historiker Helmut Zander zur Staatsbürgernation und ihren Alternativen

„Was hält die Gesellschaft zusammen? Kultur – sagt man gerne. Aber wollen wir wirklich eine Nation, in der die bayerische oder die hamburgische Kultur gleich werden oder zu Leitkulturen aufsteigen? Also doch nicht ‚Kultur‘. Die Alternative zur ‚Kulturnation‘, die ‚Volksnation‘, ist nach der NS-Zeit, spätestens seitdem, keine mehr. Volk wurde hier zur Gegenwelt der Kultur, die Volksnation muss sich bis heute zu Recht ihren Biologismus vorbehalten lassen. Eine respektable Lösung des Problems lautet Staatsbürgernation, in der sich die Bürger an Geist und Buchstaben der Verfassung halten und vor diesem Gesetz gleiche Rechte und Pflichten besitzen.“

Quelle: Helmut Zander: Abschied von der Nation? Historische Anregungen für die Aufräumarbeiten im Nationalstaat, Münster 2006, S. 125.

²¹ Otto Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland 1770–1990, München 1993, S. 12.

- Erarbeiten Sie die Charakteristika der einzelnen Nationsdefinitionen.
- Leiten Sie aus den Nationsdefinitionen die zeitgenössischen Bedürfnisse derjenigen Menschen ab, die einer solchen Definition zustimmen würden.
- Diskutieren Sie in der Gruppe darüber, welche Nationsdefinitionen sich auf das heutige Deutschland anwenden lassen.
- Bearbeiten Sie die Aufgaben auf dem *Arbeitsblatt 1*.

Aufgaben

c) Wirkungsmechanismen des Nationsdenkens

Die Schüler vertiefen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im De-Konstruieren, Konstruieren (Methodenkompetenz) und Argumentieren (Sachkompetenz). Sie beginnen, ihr Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren.

Didaktische Absicht

Attraktivität und Verbreitung gewann der Nationsbegriff durch seine (zu bestimmten Zeiten) emanzipatorische, den Fortschritt befördernde Mobilisierungsfähigkeit. Die Menschen konnten sich durch ihn als Angehörige einer Gruppe fühlen, in der es Unterscheidungen nach Bildungsstand, materiellem Besitz und gesellschaftlicher Stellung (scheinbar) nicht gab. Dies machte das Bekenntnis zur Nation gerade für unterprivilegierte Schichten und in jenen Epochen attraktiv, in denen die gesellschaftliche Ordnung auf sozialer Unterscheidung beruhte. Die geburtsständische Ordnung der Vormoderne sowie die Klassengesellschaften des 19. Jahrhunderts wurden durch das Bekenntnis zu einer, Gleichheit und Erlösung aus den bedrückenden Lebensumständen der jeweiligen Zeiten versprechenden, nationalen Massengesellschaft unter Druck gesetzt. Gleichwohl transportierten Nationsbewegungen oftmals etwas Überzeitliches. Sie bauten auf Visionen von einer besseren Zeit, ermöglichten dadurch politische Orientierung und individuelle Hoffnung. Das auf die Prägung der Mentalitäten ausgerichtete Nationsdenken benötigte kollektive, öffentliche Inszenierungen und nutzte dafür Krisensituationen: die in der Reformation zum Ausdruck kommende Krise der mittelalterlichen Kirche, die sich im Bauernkrieg manifestierende Krise der feudalen Ordnung, die Verheerungen des Dreißigjährigen Krieges oder auch die Zeit der napoleonischen Besetzung Deutschlands. Martin Luthers Zug zum Wormser Reichstag 1521 war eben auch ein nationales Ereignis und die Sprachgesellschaften des 17. Jahrhunderts waren eine Reaktion auf die staatlich-nationale Katastrophe, die Deutschland zwischen 1618 und 1648 erlebte.

Denkrichtung

Die *Versprechen* des Nationsdenkens werden anhand der folgenden kurzen Quellen verdeutlicht:

■ *Gleichheitsversprechen*

Zweite Balkonrede Kaiser Wilhelms II. bei Kriegsausbruch, 1.8.1914

„Ich danke euch für alle Liebe und Treue, die ihr Mir in diesen Tagen erweisen habt. Sie waren ernst, wie keine vorher! Kommt es zum Kampf, so hören alle Parteien auf! [...]“

Zitiert nach: Gilbert Krebs/Bernard Poloni: Volk, Reich und Nation 1806-1918. Texte zur Einheit Deutschlands in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, Asnières 1994, S. 237.

Beispiel

■ *Solidaritätsversprechen*

Wahrhafte, nur durch nationales Selbstverständnis zu erreichende, Souveränität als Voraussetzung für einen europäischen Staatenbund (Entwurf von Karl Christian Friedrich Krause aus dem Jahr 1814)

„Jedes Volk ist eine völlig gleichberechtigte Rechtsperson des Staatenbundes und genießt ihr Recht und dessen Schutz durch den Bund, unabhängig von der Anzahl seiner Bevölkerung und der Größe oder Kleinheit und der Lage seines Gebiets. Die vereinten Staaten sind im Staatenbunde als durchaus und völlig gleich freie, wahrhaft souveräne Staaten verbunden.“

Quelle: Rolf Hellmut Foerster: Die Idee Europa 1300 – 1946. Quellen zur Geschichte der politischen Einigung, München 1963, S. 155 f.

Beispiel

Beispiel

■ *Partizipationsversprechen*²²

Nationallied der Ungarn, das mit einem Freiheitsversprechen zur Teilnahme an der Erhebung gegen die Habsburgerherrschaft aufruft (gedichtet von Sándor Petöfi in der Revolution von 1848/49)

„Auf, die Heimat ruft, Magyaren!
Zeit ist's, euch zum Kampf zu scharen!
Wollt ihr frei sein oder Knechte?
Wählt! Es geht um Ehr und Rechte!
Schwören wir beim Gott der Ahnen:
Nimmermehr
Beugen wir uns den Tyrannen!
Nimmermehr!“

Quelle: Sándor Petöfi: Gedichte, Berlin und Weimar 1973, S. 271.

Beispiel

■ *Fortschrittsversprechen*

Aus einer Bittschrift deutscher Kaufleute und Fabrikanten an die Bundesversammlung vom 14. April 1819

„Nur alsdann werden die Völker der Erde den höchsten Grad des physischen Wohlstandes erreichen, wenn sie allgemeinen, freien, unbeschränkten Handelsverkehr unter sich festsetzen. Wollen sie sich aber gegenseitig recht schwächen, so müssen sie nicht nur die Ein- und Ausfuhr und den Durchgang fremder Güter durch Verbote, Auflagen, Sperrung der Schifffahrt usw. erschweren, sondern die gegenseitige Kommunikation ganz aufheben.“

Quelle: Harry Pross: Dokumente zur deutschen Politik 1806–1870, Frankfurt/M. 1963, S. 24 ff.

Beispiel

■ *Versprechen psychologischer Entlastung*

Reichenau-Befehl vom 10. Oktober 1941. Die Soldaten der Wehrmacht werden zu Verbrechen im Namen des eigenen Volkes und der eigenen (nationalen) Lebensart aufgefordert.

„Fern von allen politischen Erwägungen der Zukunft hat der Soldat zweierlei zu erfüllen:
1. Die völlige Vernichtung der bolschewistischen Irrlehre, des Sowjetstaates und seiner Wehrmacht,

2. Die erbarmungslose Ausrottung artfremder Heimtücke und Grausamkeit und damit die Sicherung des Lebens der deutschen Wehrmacht in Russland.

Nur so werden wir unserer geschichtlichen Aufgabe gerecht, das deutsche Volk von der asiatisch-jüdischen Gefahr ein für allemal zu befreien.“

Quelle: Hamburger Institut für Sozialforschung (Hg.): Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskrieges 1941–1944 (= Ausstellungskatalog), Hamburg 2002, S. 89.

Beispiel

■ *Vereinfachungsversprechen*

Nationalistische Überhöhungen verdrängen andere Sichtweisen und Einflussfaktoren. Es gilt nur noch die (eigene) Nation:

Heinrich Hoffmann von Fallersleben „Lied der Deutschen“

„Deutschland, Deutschland über alles,
über alles in der Welt,
wenn es stets zu Schutz und Trutze
brüderlich zusammenhält.
Von der Maas bis an die Memel,
von der Etsch bis an den Belt,
Deutschland, Deutschland über alles,
über alles in der Welt!

Deutsche Frauen, deutsche Treue,
deutscher Wein und deutscher Sang
sollen in der Welt behalten
ihren alten guten Klang.

Uns zu edler Tat begeistern
unser ganzes Leben lang

Deutsche Frauen, deutsche Treue,
deutscher Wein und deutscher Sang.“

Quelle: August Heinrich Hoffmann von Fallersleben: Das Lied der Deutschen (Strophe 1), in: Allgemeines Deutsches Kommersbuch, hg. von Friedrich Silcher und Friedrich Erk, 55.–58. Auflage, Lahr 1896, S. 22–23.



August Heinrich Hoffmann von Fallersleben,
Dichter des Liedes der Deutschen 1819 in
altdeutscher Tracht, Gemälde von Carl
Georg Christian Schumacher (1797–1869)

22 Partizipation = Teilhabe. Gemeint ist das Versprechen, an gesellschaftlichen Prozessen wie Bildung, Verteilung des erarbeiteten Wohlstands, sozialer Sicherheit teilnehmen zu dürfen.

ten Wohlstands, sozialer Sicherheit teilnehmen zu dürfen.

Das Bekenntnis zur Nation wurde oftmals als Grundlage einer einfachen, von allen Menschen einzusehenden Weltanschauung verstanden, die für sie einer als zu kompliziert erscheinenden Wirklichkeit Sinn gab und klare Ziele setzte. Das mit der Nation verbundene *Versprechen* wurde als eindeutige Ursache-Wirkung-Beziehung angesehen (Schema: *Wenn du Mitglied der nationalen Bewegung wirst, dann kannst du auch das Ziel [Fortschritt, Teilhabe, Solidarität etc.] erreichen.*)

Aufgaben

- Formulieren Sie das in den Quellen-Texten gemachte *Versprechen* mit eigenen Worten als Ursache-Wirkung-Beziehung.
- Suchen Sie Gründe für die Wirksamkeit dieser Versprechen. Erklären Sie diese Gründe.
- Prüfen Sie, inwieweit die Erreichung des *versprochenen* Ziels auch von anderen Faktoren abhing.

d) Thematische Vertiefungen: Anstöße zur Erweiterung und Vertiefung des Geschichtsbewusstseins

Sind Nationen etwas Ewiges?

Schüler setzen sich mit der *Historizität* und *Funktionalisierbarkeit* von Nationen auseinander.

Ziel

Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) bezog sich auf einen metaphysischen Quellgrund von Nationen, der ewig und dauerhaft sei. Diese ewige Nation könnten Menschen entweder nur annehmen und mit ihrem Bekenntnis und ihrer Tat ausfüllen oder sie negierten die *nationalen Erfordernisse*.

Hinweis

Der nach Fichte lebende französische Denker Ernest Renan (1823–1892) hingegen glaubte, die Nation auf der Ebene eines Gesellschaftsvertrags erklären zu können: Ohne die Entscheidung von Menschen, die eine Nation als geistigen Halt und Rahmen benötigten, sei sie überflüssig. Wenn sich diese Bedürfnisse änderten, habe das Folgen für das Denken und Handeln in nationalen Kategorien. Renan argumentierte aus der Position des Angehörigen einer Nation, deren staatlicher Rahmen schon seit dem ausgehenden Mittelalter unbezweifelt war.

Q 12 Johann Gottlieb Fichte, dt. Philosoph (1762–1814)

„Was könnte es nun seyn, das dieser Aufforderung und diesem Glauben des Edlen an die Ewigkeit und Unvergänglichkeit seines Werkes die Gewähr zu leisten vermöchte? Offenbar nur eine Ordnung der Dinge, die er für selbst ewig und für fähig, ewiges in sich aufzunehmen, anzuerkennen vermöchte. Eine solche Ordnung aber ist die, freilich in keinem Begriffe zu erfassende, aber dennoch wahrhaft vorhandene, besondere geistige Natur der menschlichen Umgebung, aus welcher er selbst mit allem seinem Denken und Thun und mit seinem Glauben an die Ewigkeit desselben hervorgegangen ist, das Volk, von welchem er abstammt, und unter welchem er gebildet wurde, und zu dem, was er jetzt ist, heraufwuchs. Denn so unbezweifelt es auch wahr ist, dass sein Werk, wenn er mit Recht Anspruch macht auf dessen Ewigkeit, keinesweges der blosse Erfolg des geistigen Naturgesetzes seiner Nation ist, und mit diesem Erfolge rein aufgeht, sondern dass es ein Mehreres ist, denn das, und insofern unmittelbar ausströmt aus dem ursprünglichen und göttlichen Leben; so ist es dennoch ebenso wahr, dass jenes mehrere, sogleich bei seiner ersten Gestaltung zu einer sichtbaren Erscheinung, unter jenes besondere geistige Naturgesetz sich gefügt, und nur nach demselben sich einen sinnlichen Ausdruck gebildet hat.“

Aus: Johann Gottlieb Fichte: Reden an die deutsche Nation, Achte Rede: Was ein Volk sey, in der höhern Bedeutung des Worts, und was Vaterlandsliebe?, in: Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke, hg. von I. H. Fichte, Band 1–8, Berlin 1845/1846, S. 380–381.

Q 13 Ernest Renan, frz. Historiker (1823–1892)

„Das Wollen der Menschen ist einem ständigen Wandel unterworfen, aber was ändert sich nicht hienieden? Die Nationen sind nichts Ewiges. Sie haben einmal begonnen, sie werden einmal enden. Die europäische Konföderation wird sie wahrscheinlich ablösen. Aber das ist nicht das Gesetz des Jahrhunderts, in dem wir leben. Gegenwärtig ist die Existenz der Nationen etwas Gutes, sogar Notwendiges. Ihre Existenz ist die Garantie der Freiheit, die verloren wäre, wenn die Welt nur ein Gesetz, nur einen Herrn hätte.“

Quelle: Ernest Renan: Was ist eine Nation. Vortrag an der Sorbonne, gehalten am 11. März 1882, in: Ders.: Was ist eine Nation und andere politische Schriften. Mit einem einleitenden Essay von Walter Euchner und einem Nachwort von Silvio Lanaro, Wien/Bozen 1995, S. 56–58.

- Aufgaben**
- Erarbeiten Sie die Ansicht der Historiker zur Dauer von Nationen. Berücksichtigen Sie den Entstehungszeitraum dieser Ansichten.
 - Überprüfen Sie die Triftigkeit (Überzeugungskraft)²³ der vorgetragenen Ansichten.

Zum Verhältnis von Staat und Nation in der Interpretation der Historiker des 19. und 21. Jahrhunderts

Ziel Die Schüler erkennen die Nationen als Konstruktionen anhand unterschiedlicher Interpretationen über die staatliche und nationale Verfasstheit Deutschlands in der Vergangenheit und ihrer Hintergründe.

Hinweis zu den Perspektiven der beiden Historiker

Heinrich von Treitschke ist ein Vertreter der *borussischen*²⁴ *Geschichtsschreibung*, die Preußen eine besondere Sendung in der deutschen Geschichte und damit auch die Führung bei der Schaffung einer zentralstaatlichen Einheit zuwies. Sie wertete Habsburg ab, bewahrte den Reichs- als machtsstaatlichen Gedanken, negierte aber die positiven Seiten der föderalen und komplementären Ordnung des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation.

Georg Schmidt vergleicht die Entwicklung der europäischen Staaten und weist darauf hin, dass die Annahme, Frankreich oder England hätten sich in der Frühen Neuzeit durch höhere Zentralisation der Verwaltung oder eine bessere staatliche Durchdringung der von Monarchien beherrschten Länder ausgezeichnet, in der neueren historischen Forschung nicht bestätigt wird. Er beurteilt das Alte Reich differenziert und bezieht die Entwicklung nationaler Ideen und Bewegungen auf staatliche Strukturen. Seine Erkenntnis: Es gab einen vormodernen deutschen Nationalismus, der die föderalen Strukturen des Reiches schätzte.

Q 14 Heinrich von Treitschke, deutscher Historiker (1834–1896):

„Die deutsche Nation ist trotz ihrer alten Geschichte das jüngste unter den großen Völkern Westeuropas. Zweimal ward ihr ein Zeitalter der Jugend beschieden, zweimal der Kampf um die Grundlagen staatlicher Macht und freier Gesittung. Sie schuf sich vor einem Jahrtausend das stolze Königtum der Germanen und musste acht Jahrhunderte nachher den Bau ihres Staates auf völlig verändertem Boden von neuem beginnen, um erst in unsern Tagen als geeinte Macht wieder einzutreten in die Reihe der Völker. Sie hatte einst in überschwelligem Tatendrang die Kaiserkrone der Christenheit mit der ihren verbunden, ihr Leben ausgeschmückt mit allen Reizen ritterlicher Kunst und Bildung, Ungeheures gewagt und geopfert, um die Führerschaft des Abendlandes zu behaupten. In den weltumspannenden Kämpfen ihrer großen Kaiser ging die Macht der deutschen Monarchie zugrunde. Auf den Trümmern des alten Königiums erhebt sich sodann eine junge Welt territorialer Gewalten [...]. Aber Fürsten und Adel, Bürgertum und Bauernschaften gehen jeder seines Weges; der Haß der Stände vereitelt alle Versuche, diese Überfülle schöpferischer Volkskräfte politisch zu ordnen, die zerfallende Staatseinheit in bündischen Formen wiederaufzurichten.“

Quelle: Leopold von Ranke: Deutsche Geschichte im Neunzehnten Jahrhundert, Erster Teil: Bis zum zweiten Pariser Frieden, Leipzig 1928, S. 3.

²³ Triftigkeit ergibt sich aus der Wirkung, die eine historische Narration für den Rezipienten hat, weil sie mit seinen Meinungen und Erkenntnissen kompatibel ist. Ist er also überzeugt, oder nicht? Richtet er sein Handeln nach den Erkenntnissen der rezipierten Narration aus oder nicht? Triftigkeit kann sich auf drei Ebenen ergeben: als empirische, narrative und normative Triftigkeit. Fragt man nach narrativer Triftigkeit, so sieht man auf erzählerische Formen, sprachlich-argumentative Strukturen usw. Die Normen betreffen Wertgrundlagen, wie moralische Überzeugungen, politische Einstellungen etc. Die Empirie schließlich fragt nach dem Kenntnisstand über Ereignisse, Personen, Daten der Vergangenheit. Vgl. zum Begriff der Triftigkeit Jörn Rüsen: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/M. 1990; ders.: Historische Vernunft. Grund-

züge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen, 1983, S. 76–84 sowie die vielfältigen Pragmatisierungen des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein zum Begriff der Triftigkeit, z. B. Oliver Baeck: Zur De-Konstruktion von Gedenken, in: Andreas Körber (Hg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion. Neuried 2006, S. 23–29, bes. S. 25–28 und Waltraud Schreiber/Carola Gruner/Florian Basel, Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in: Waltraud Schreiber/Carola Gruner (Hg.): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel „Wende“ 1989/90, Neuried 2010 (in Vorbereitung).

²⁴ Borussia = preußische Symbolgestalt.

Q 15 Georg Schmidt, dt. Historiker (*1951):

„Die frühneuzeitliche deutsche Geschichte lässt sich wie jede andere auf unterschiedliche Art und Weise erzählen. Der Versuch, sie in die Perspektive von ‚Staat‘ und ‚Nation‘ zu rücken, führt auch mit Blick auf eine komparative [vergleichende, M.V.] europäische Geschichte zu neuen Erkenntnissen. Er zeigt, dass sich die Geschichte des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation weitaus weniger von denjenigen anderer (west-)europäischer Staaten unterscheidet als bisher angenommen, die verbleibenden Differenzen durch diesen Wechsel der Betrachtungsebene keineswegs eingeebnet werden. [...] Die von den humanistischen Eliten um 1500 in Abgrenzung zu Rom und der romanischen Welt geformte Vorstellung einer deutschen Nation war auf den sich herausbildenden Reichs-Staat, nicht auf das Lehensreich bezogen. Sie ist deswegen als föderativ zu kennzeichnen, weil das frühneuzeitliche Nationalbewusstsein, das sich sowohl auf die Liebe des eigenen Vaterlandes als auch die Abwehr und Ausgrenzung des Fremden beziehen konnte, andere Identifikationsmöglichkeiten wie die Konfession, die Stadt, das Land oder die regierende Dynastie nichts ausschloss, sondern überwölbte.

Quelle: Georg Schmidt: Das frühneuzeitliche Reich – komplementärer Staat und föderative Nation, in: Historische Zeitschrift, Bd. 273/2 (2001), S. 371–399, hier S. 399.

- Erarbeiten Sie die Beurteilung der Autoren über das Heilige Römische Reich deutscher Nation.
- Charakterisieren Sie die Sichtweise der von den Autoren erzählten Geschichten über die langfristige Entwicklung Deutschlands und seine Stellung unter den anderen europäischen Nationen.
- Stellen Sie das von den Autoren dargelegte Verhältnis von Staat und Nation schematisch dar.
- Erarbeiten Sie eine eigene Position zu folgender Frage:
»War Deutschland im 19. Jahrhundert eine verspätete Nation«?

Aufgaben

Zwei Staaten kämpfen um eine Nation – die Zeit der deutschen Teilung (1949–1990)

Die Schüler setzen sich mit der *Interessengeleitetheit* von Nationskonstruktionen auseinander, um die hinter Nationsbewegungen stehenden Akteure erkennen zu können und sich die Gefahren unreflektierter Bekenntnisse zu gesellschaftlichen Bewegungen bewusst zu machen.

Ziel

Die DDR-Historiographie unterteilte in den 1980er Jahren die Geschehnisse der deutschen Geschichte in *Traditionen* und *Erbe*. Die SED als die führende (Staats-)Partei stellte sich und die von ihr indoktrinierte Gesellschaft in die als *marxistisch-leninistisch* bezeichnete Traditionenreihe, die, der *wissenschaftlichen Weltanschauung der Arbeiterklasse* folgend, geprägt war von Fortschrittlichkeit, dem Kampf um Freiheit und gegen ökonomisch-soziale Unterdrückungsverhältnisse. Das Erbe umfasste alle bekannten Informationen über die Vergangenheit, aus dem das aus sozialistischer Sicht Bewahrenswerte herauskristallisiert und als Tradition gefasst wurde. Verantwortlich für rückschrittliche, kriegerische und unmenschliche Ereignisse waren nach dieser Auffassung immer die jeweils Mächtigen und Regierenden der Ausbeutergesellschaften – in den alten Hochkulturen ebenso wie im europäischen Mittelalter oder im 19. Jahrhundert, in Europa nicht anders als in Amerika oder Asien.²⁵ Die Ansicht, wonach die Gesellschaften immer geprägt gewesen seien durch die Auseinandersetzungen von herrschenden Klassen auf der einen und unterdrückten, um ihre Freiheit und den Fortschritt kämpfenden Klassen auf der anderen Seite (historischer Materialismus), wurde auf alle historischen Epochen bezogen. Sie fand in der Traditionen-Erbe-Konzeption ihre historiographische Zusammenfassung.²⁶

Hinweis

25 Vgl. zur DDR-Historiographie: Martin Sabrow (Hg.): Geschichte als Herrschaftsdiskurs. Der Umgang mit der Vergangenheit in der DDR (= Zeithistorische Studien), Köln/Weimar/Wien 2000; Martin Sabrow/Peter Th. Walther (Hg.): Historische Forschung und sozialistische Diktatur. Beiträge zur Geschichtswissenschaft der DDR (= Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung, 13), Leipzig 1995. Siehe zum DDR-Erbe- und Traditionsverständnis: Walter Schmidt: Das Erbe- und Traditionsverständnis in der Geschichte der DDR, in: Erbe und Tradition

in der DDR, hg. von Helmut Meier und Walter Schmidt, Berlin 1988, S. 388–414, hier S. 409; Horst Bartel/Walter Schmidt: Sozialismus und historisches Erbe in der DDR, in: Einheit 39 (1984), S. 111–116.

26 Vgl. Karl Marx/Friedrich Engels: Das kommunistische Manifest. Mit einer Einleitung von Eric Hobsbawm, Hamburg/Berlin 1999. Zur Bedeutung dieser Weltanschauung für Bildungsfragen in der DDR: Frank Fiedler (Hg.): Dialektischer und historischer Materialismus. Lehrbuch für das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium, Berlin ¹⁴1987.

Q 16 Erich Honecker (1912–1994), Generalsekretär des ZK der SED und Staatsratsvorsitzender der DDR, im Jahr 1973 über das historisch geprägte Traditions- und das Nationsverständnis des sozialistischen deutschen Staates

„Die Deutsche Demokratische Republik ist heute die staatliche Verkörperung der besten Traditionen der deutschen Geschichte – der Bauernerhebungen des Mittelalters, des Kampfes der revolutionären Demokraten von 1848, der von Marx und Engels, Bebel und Liebknecht begründeten deutschen Arbeiterbewegung, der Heldentaten im antifaschistischen Widerstandskampf. In der Deutschen Demokratischen Republik entwickelt sich die sozialistische Nation unter Führung der Arbeiterklasse. In der sozialistischen Nationalkultur unserer Republik lebt all das fort und erfährt eine neue Blüte, was in früherer Zeit an kulturellen Werten geschaffen wurde. Von der Geschichte, der Kultur und der Sprache werden wir nichts preisgeben, was es an Positivem zu erhalten und zu pflegen gibt, was den humanistischen und den revolutionären Traditionen entspricht.“

Quelle: Erich Honecker: Zügig voran bei der weiteren Verwirklichung der Beschlüsse des VIII. Parteitags der SED. Aus dem Bericht des Politbüros an die 9. Tagung des Zentralkomitees der SED, 28. Mai 1973, in: Ders.: Reden und Aufsätze, Bd. 2, Berlin 1975, S. 241.

Q 17 Bundespräsident Gustav Heinemann bei seinem Amtsantritt 1969 über das deutsche Vaterland

„Wir stehen erst am Anfang der ersten wirklich freiheitlichen Periode unserer Geschichte [...] Überall müssen sich Autorität und Tradition die Frage nach der Rechtfertigung gefallen lassen [...] Nicht weniger, sondern mehr Demokratie – das ist die Forderung, das ist das große Ziel, dem wir uns alle und zumal die Jugend zu verschreiben haben. Es gibt schwierige Vaterländer. Eines davon ist Deutschland. Aber es ist unser Vaterland.“

Quelle: Gustav Heinemanns Rede zum Amtsantritt. In: Christoph Kleßmann (Hg.): Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955–1970, Göttingen 1988, S. 548–50.

Aufgaben

- Erarbeiten Sie aus dem Quellentext **Q 16** jene Ereignisse der deutschen Geschichte, die Erich Honecker als die *Tradition* des eigenen Staates versteht.
- Die DDR-Geschichtsschreibung unterschied *Tradition* und *Erbe* in der deutschen Geschichte.
Ermitteln Sie Ereignisse, die man in der DDR ausschließlich zum *Erbe* rechnete, weil sie nicht zur sozialistischen Tradition gehören konnten.
- Stellen Sie sich vor, im Jahr 1980 Geschichtspräsident an der Akademie der Gesellschaftswissenschaften der DDR in Berlin (Ost) und Mitglied der SED zu sein.
Charakterisieren Sie aus der Sicht dieses Historikers und unter Bezug auf **Q 17** das Verhältnis der Bundesrepublik Deutschland zur deutschen Nation.
- Erläutern Sie unter Heranziehung Ihres Wissens über den historischen Materialismus und die Geschichte der sozialistischen Staaten die Absicht dieser Nationskonstruktion.
- Setzen Sie sich mit der Formulierung Heinemanns in **Q 17** auseinander, wonach Deutschland ein *schwieriges*, aber *unser Vaterland* sei.

3 Orientierungskompetenz fördern

Schüler werden durch die Arbeit an und mit den hier vorgestellten Materialien angeregt, sich in der Vergangenheit und ihren geschichtlichen Darstellungen zu orientieren, indem sie

- die Begriffe Nation und Staat in einem systematischen historischen Zusammenhang sehen,
- die *Reichweite* der Begriffe (Wirkungen auf die soziale Ordnung und das politische Handeln), ihre sinnstiftende Kraft, die Dichte ihrer Beziehungen zu anderen identitätsbildenden Begriffen, die Stärke ihrer Rückbindung an Traditionen (Feier von Nationalfeiertagen oder sonstigen nationalen Gedenktagen [für Deutschland wären dies z. B. der Tag der deutschen Einheit, die Feiern zum 9. November, öffentliche Gelöbisse von Bundeswehrrekruten etc.]) längs- und querschnittartig zu erkunden.

Die historische Orientierungskompetenz der Schüler in den Fokussierungen *Geschichtsschreibung* sowie *Gegenwart und Zukunft* erfährt aber auch dadurch eine Entwicklung, dass sie

- die Konventionalität des Begriffsgebrauchs erkennen,²⁷
- die Konstruktivität geschichtlicher Narrationen und folglich die Abhängigkeit dieser von den gesetzten / zu setzenden Rahmenbedingungen verstehen (betrachtete Zeiträume; bestimmte soziale Sektoren der Gesellschaft, die – wiederum auch zu unterschiedlichen Zeiten – als Träger nationalen Gedankengutes gelten können; territoriale Ausgangssituation) und für eigene Narrationen reflektiert einsetzen. Ein Zielpunkt dieses Orientierungsaspekts ist es beispielsweise, zu erkennen, dass die Meister-Erzählung *Nationalgeschichte* kein alternativloses Darstellungsmuster ist. Die deutsche Geschichte der gesamten Neuzeit *kann* als Geschichte nationalen Werdens erzählt werden, allerdings sind auch andere leitende Fragestellungen und Begriffe für eine synthetisierende Narration denkbar, die sich etwa aus wirtschafts-, sozial- oder gendergeschichtlichen Blickwinkeln ergeben.
- Nicht zuletzt setzen sich die Schüler mit der Idealität bzw. Idealtypik jeglicher Nations-Begriffsbildung auseinander. Die *Nation* gewinnt ihre appellative Kraft stets daraus, dass sie mehr Anspruch als Erfüllung ist. Deshalb kann sie, alle meinend, jeden im Speziellen zu Bekenntnissen und Taten fordern. Dies birgt Chancen und Gefahren für das Leben der Menschen. Gefahren ergeben sich etwa dann, wenn der Nationsbegriff instrumentalisiert wird, um Kriegsbereitschaft zur mobilisieren.

Literatur und Quellen

- Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts, Frankfurt am Main 1988.
- Baeck, Oliver: Zur De-Konstruktion von Gedenken, in: Andreas Körber (Hg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion. Neuried 2006, S. 23-29.
- Bartel, Horst/Schmidt, Walter, Sozialismus und historisches Erbe in der DDR, in: Einheit 39 (1984), S. 111-116.
- Bauer, Jan-Patrick: Graduierung des Verfügens über „Fortschritt“ im Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenz, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenz-Orientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 599-621.
- Borries, Bodo v.: Die Bildung von Identitäten – Was erinnern und vergessen nutzen und schaden können, in: Ders., (Hg.), Lebendiges Geschichtslernen: Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Bodo v. Borries zum 60. Geburtstag, hg. von Klaus Bergmann u. a., Schwalbach/Ts. 2004, S. 259-287.
- Burke, Peter: Die Inszenierung des Sonnenkönigs, Frankfurt am Main 1995.
- Bundesgesetzblatt 1973/ II.
- Dann, Otto: Nation und Nationalismus in Deutschland 1770-1990, München 1993.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.6.1979 i. d. F. vom 10.2.2005.
- Fallersleben, August Heinrich Hoffmann von: Das Lied der Deutschen, in: Allgemeines Deutsches Kommersbuch, hg. von Friedrich Silcher und Friedrich Erk, 55.-58. Auflage, Lahr 1896, S. 22-23.
- Fichte, Johann Gottlieb: Sämtliche Werke, hg. von I. H. Fichte, Band 1-8, Berlin 1845/1846.
- Frank Fiedler (Hg.): Dialektischer und historischer Materialismus. Lehrbuch für das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium, Berlin ¹⁴1987.
- Foerster, Rolf Hellmut: Die Idee Europa 1300 – 1946. Quellen zur Geschichte der politischen Einigung, München 1963.

27 Der Fortschritt im Kompetenz-Erwerb kann an dieser Stelle unter direktem Bezug auf die Graduierungslogik des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein diagnostiziert werden. Vgl. dazu: Waltraud Schreiber/Andreas Körber u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006, S. 35-46; Alexander Schöner: Überlegungen zur Graduierung des Verfügens über historische Epochenkategorien als Teil der histo-

rischen Sachkompetenz, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenz-Orientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 563-598; Jan-Patrick Bauer: Graduierung des Verfügens über „Fortschritt“ im Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenz, in: Ebd., S. 599-621.

- Fukuyama, Francis: Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?, München 1992.
- Geschichte denken statt pauken, hg. von der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung, erarbeitet von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein (= Siebeneichener Diskurse, 3), Meißen 2005.
- Hamburger Institut für Sozialforschung (Hg.): Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskrieges 1941-1944 (= Ausstellungskatalog), Hamburg 2002.
- Herder, Johann Gottfried: Über Literatur und Gesellschaft. Ausgewählte Schriften, Leipzig o. J.
- Herder, Johann Gottfried/v. Goethe, Johann Wolfgang/Möser, Justus: Von deutscher Art und Kunst. Mit einem Nachwort von Claus Träger, Leipzig 1966.
- Honecker, Erich: Reden und Aufsätze, Bd. 2, Berlin 1975.
- Kleßmann, Christoph (Hg.): Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955-1970. Göttingen 1988.
- Krebs, Gilbert/Poloni, Bernard: Volk, Reich und Nation 1806-1918. Texte zur Einheit Deutschlands in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, Asnières 1994.
- Le Monde diplomatique (Hg.): Atlas der Globalisierung, Berlin 2003.
- Lehrplan Gymnasium Geschichte Sachsen 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004/2007.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Das Kommunistische Manifest. Mit einer Einleitung von Eric Hobsbawm, Hamburg/Berlin 1999.
- Friedrich Meinecke: Weltbürgertum und Nationalstaat. Studien zur Genesis des deutschen Nationalstaates, München/Berlin 1908.
- Nationaldemokratische Partei Deutschlands – Die Nationalen: Parteiprogramm, Berlin¹⁰ 2004.
- Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12/2 (1987), S. 130-142.
- Petőfi, Sándor: Gedichte, Berlin und Weimar 1973.
- Pross, Harry: Dokumente zur deutschen Politik 1806-1870, Frankfurt/M. 1963.
- Ranke, Leopold von: Deutsche Geschichte im Neunzehnten Jahrhundert, Erster Teil: Bis zum zweiten Pariser Frieden, Leipzig 1928.
- Renan, Ernest: Was ist eine Nation und andere politische Schriften. Mit einem einleitenden Essay von Walter Euchner und einem Nachwort von Silvio Lanaro, Wien/Bozen 1995.
- Riechelmann, Cord: Von der List der postkolonialen Vernunft. Die Welt wird westlicher, der Westen orientalisierter: Beat Wyss stellte seine Theorie der Kreolisierung vor, in: taz, 20.11.2008.
- Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.
- Ders.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/Main 1990.
- Sabrow, Martin (Hg.): Geschichte als Herrschaftsdiskurs. Der Umgang mit der Vergangenheit in der DDR (= Zeithistorische Studien, 14), Köln/Weimar/Wien 2000.
- Sabrow, Martin/Walther, Peter Th. (Hg.): Historische Forschung und sozialistische Diktatur. Beiträge zur Geschichtswissenschaft der DDR (= Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung, Bd. 13), Leipzig 1995.
- Schiller, Friedrich: Sämtliche Werke, Bd. 1: Gedichte, Dramen I, München/Wien 2004.
- Schmidt, Georg: Das frühneuzeitliche Reich – komplementärer Staat und föderative Nation, in: Historische Zeitschrift 273/2 (2001), S. 371-399.
- Schmidt, Walter: Das Erbe- und Traditionsverständnis in der Geschichte der DDR, in: Erbe und Tradition in der DDR, hg. von Helmut Meier und Walter Schmidt, Berlin 1988.
- Schöner, Alexander: Überlegungen zur Graduierung des Verfügens über historische Epochenkategorien als Teil der historischen Sachkompetenz, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenz-Orientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 563-598.
- Ders.: Kompetenzbereich historische Sachkompetenz, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 2), Neuried 2007, S. 265-314.
- Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, Paderborn/München/Wien/Zürich 1994.
- Schreiber Waltraud/Körber, Andreas u. a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, 1), Neuried 2006.
- Schreiber, Waltraud/Gruner, Carola/Basel, Florian: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in: Waltraud Schreiber/Carola Gruner (Hg.), Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel „Wende“ 1989/90, Neuried 2010 (in Vorbereitung).
- Schulze, Hagen: Staat und Nation in der europäischen Geschichte (= Europa bauen), München 1994.

White, Hayden: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa, Frankfurt/ Main 1991.
Ders.: Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung, Frankfurt am Main 1990.
Zander, Helmut: Abschied von der Nation? Historische Anregungen für die Aufräumarbeiten im Nationalstaat, Münster 2006.

Bildnachweis:

Heinrich August Hoffmann von Fallersleben

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/89/Hoffmann_von_Fallersleben_by_Schumacher_1819.jpg [aufgerufen: 15.02.2009].

Reichsadler des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation

[http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Banner_of_the_Holy_Roman_Emperor_\(after_1400\).svg&filetimestamp=20080512110638](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Banner_of_the_Holy_Roman_Emperor_(after_1400).svg&filetimestamp=20080512110638) [aufgerufen: 10. März 2009].

Germania (Niederwalddenkmal)

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e3/Germania_figur.jpg [10. März 2009].

Deutsche Kriegsauszeichnung ‚Eisernes Kreuz‘ (1813)

<http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:BmGK1813.jpg&filetimestamp=20080710094036> [aufgerufen: 10. März 2009].

Kyffhäuserdenkmal mit Reiterstandbild Kaiser Wilhelms I.

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kyffhaeuserdenkmal.jpg> [aufgerufen: 10. März 2009].

Flagge des deutschen Kaiserreichs ab 1871

http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Flag_of_the_German_Empire.svg&filetimestamp=20060820184834 [aufgerufen: 10. März 2009].

Völkerschlachtdenkmal Leipzig

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Battle_Of_The_Nations-Monument.jpg [aufgerufen: 10. März 2009].

Deutsche Bundesflagge

http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Flag_of_Germany.svg&filetimestamp=20070926182838 [aufgerufen: 10. März 2009].

Berlin – Brandenburger Tor

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ae/2006-09-19_Berlin_Brandenburger_Tor.jpg [aufgerufen: 10. März 2009].

Brandenburger Tor mit Berliner Mauer (1976)

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Berliner_Mauer_1976.jpg [aufgerufen: 10. März 2009].

Nationale Begeisterung zur Fußballweltmeisterschaft

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Berlin-Fanmeile_am_Finaltag.JPG [aufgerufen: 10. März 2009].

Nachfolgend werden die didaktisch aufbereiteten Materialien in Form von Arbeitsblättern vorgestellt.

Der Begriff Nation – Element des rechts - extrem-nationalistischen Denkens?

Aufgaben

1. Legen Sie unter Bezug auf **Q 1** Argumente und Gegenargumente für eine ausschließlich nationalstaatlich organisierte Wirtschaft dar.
2. Erarbeiten Sie die auf die Wirtschaft gerichteten NPD-Forderungen. Schlussfolgern Sie auf Ursachen, Beweggründe und potentielle Interessenten dieser Politik.
3. Analysieren Sie die internationalen Verflechtungen der deutschen Wirtschaft. Achten Sie dabei insbesondere auf die Herkunft des deutschen Bruttoinlandsprodukts.
4. Leiten Sie Folgen für Einkommen und Wohlstand der Deutschen bei Umsetzung der NPD-Forderungen *ab*.

Q 1 Aus dem Parteiprogramm der NPD

„Wir Nationaldemokraten stehen mit aller Konsequenz gegen die verstaubten Ideologien vergangener Jahrhunderte, gegen Aufklärungsutopien und gegen multiethnische Exzesse, denen derzeit das deutsche Volk ausgesetzt ist. Wir stehen mit einem lebensrichtigen Menschenbild gegen Fremdherrschaft und Fremdbestimmung, gegen Überfremdung, Ausbeutung und Unterdrückung, für deutsche Freiheit, für Freiheit der Völker, für eine soziale Neuordnung in Deutschland, die unserem Menschenbild entspricht. [...]“

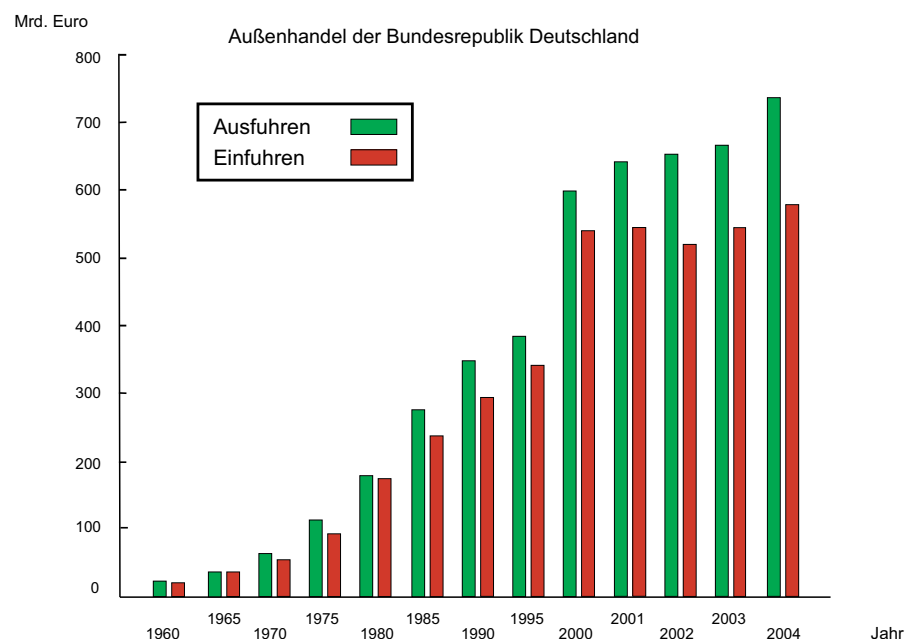
Die politische Organisationsform eines Volkes ist der Nationalstaat, in dem ein Volk seine Werte pflegt, seine Sicherheit gewährleistet, seine Zukunft sichert und die materiellen Voraussetzungen seines Lebens garantiert. [...]“

Die NPD lehnt die in der kapitalistischen Wirtschaftsordnung systematisch betriebene Internationalisierung der Volkswirtschaften entschieden ab. [...] Die NPD lehnt die Globalisierung der deutschen Wirtschaft auch deswegen ab, weil die unmittelbar zur Massen-erwerbslosigkeit geführt hat. [...]“

Die NPD fordert eine am heimischen Lebensraum der Menschen orientierte vielseitige und ausgewogene soziale Volkswirtschaft.“

Quelle: Nationaldemokratische Partei Deutschlands – Die Nationalen: Parteiprogramm, Berlin 2004, S. 5–10.

Q 2 Verflechtungen des Welthandels



Quelle:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/c/c1/Aussenhandel_Deutschland_v2.svg [1.9.2010].

Wissenschaftliche Perspektiven der Nationsdefinition

Aufgaben

1. Stellen Sie die auf dem Arbeitsblatt 8 dargelegten Bestandteile der Definitionsmöglichkeiten des Nationsbegriffs in tabellarischer Form vergleichend nebeneinander.
2. Ordnen Sie die nachfolgend aufgeführten historischen Beispiele (Staaten) begründend je einer wissenschaftlichen Perspektive zu. Nutzen Sie dazu Arbeitsblatt 9.
 - Frankreich zur Zeit König Ludwigs XIV.
 - Frankreich unter Napoleon I.
 - Deutschland während des Dreißigjährigen Krieges
 - Deutschland zur Zeit des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation (um 1800)
 - Deutscher Bund zur Zeit seiner Gründung
 - Deutschland 1871
 - Deutschland zur Zeit der Weimarer Republik
 - Deutschland zur Zeit der Kanzlerschaft Adenauers
 - USA um 1800
 - USA in der Gegenwart

Q 3 Rechtliche Perspektive

Die Charta der Vereinten Nationen (UN) vom 26. Juni 1945 definiert nach zwei Weltkriegen das Verhältnis von Nation und Volk:

„Um jenen Zustand der Stabilität und Wohlfahrt herbeizuführen, der erforderlich ist, damit zwischen den Nationen friedliche und freundschaftliche, auf der Achtung vor dem Grundsatz der Gleichberechtigung und Selbstbestimmung der Völker beruhende Beziehungen herrschen, fördern die Vereinten Nationen

- a) die Verbesserung des Lebensstandards [...];
- b) die Lösung internationaler Probleme wirtschaftlicher, sozialer, gesundheitlicher und verwandter Art [...];
- c) die allgemeine Achtung und Verwirklichung der Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder der Religion.“

Quelle: Bundesgesetzblatt 1973 II, S. 431.

Q 4 Soziologische Perspektive

Der amerikanische Politikwissenschaftler, Soziologe und Historiker Benedict Anderson hält die Nation für eine kollektive Vorstellung und weist ihr vier Eigenschaften zu:

Die Nation ist „vorgestellt [...] weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen [...] werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert. [...] In der Tat sind alle Gemeinschaften, die größer sind als die dörflichen mit ihren Face-to-face-Kontakten, vorgestellte Gemeinschaften.“

Die Nation ist „begrenzt [...], weil selbst die größte von ihnen [...] in genau bestimmten, wenn auch variablen Grenzen lebt, jenseits derer andere Nationen liegen. [...] Selbst die glühendsten Nationalisten träumen nicht von dem Tag, da alle Mitglieder der menschlichen Rasse ihrer Nation angehören werden“ – im Gegensatz etwa zu Religionsgemeinschaften mit Bekehrungsauftrag wie dem Christentum.

Die Nation ist „souverän, weil ihr Begriff in einer Zeit geboren wurde, als Aufklärung und Revolution die Legitimität der als von Gottes Gnaden gedachten hierarchischdynastischen Reiche zerstörten. [...] Maßstab und Symbol dieser Freiheit ist der souveräne Staat“.

Die Nation ist eine „Gemeinschaft, [...] weil sie, unabhängig von realer Ungleichheit und Ausbeutung, als ‚kameradschaftlicher‘ Verbund von Gleichen verstanden wird“.

Quelle: Benedict Anderson: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts, Frankfurt am Main 1988, S. 14-16 (bearbeitet von M. Ventzke).

Q 5 Politische Perspektive (Staat und Nation)

„Besonders spät kamen die Deutschen dazu, zu wissen, dass sie Deutsche seien.

[...] Leichter und schneller verlief die Nationsbildung westlich des Rheins. [...] Franken waren nicht alle Bewohner des früheren Gallien, sondern jene, die dem König Heerfolge leisteten: franci waren die Königstreuen – im königlichen Dienst konnte auch ein Bretone oder Aquitanier Franke werden. So bildete sich die französische Nation kontinuierlich und im gleichen Maß, in dem das französische Königtum erstarkte und seine Herrschaft über die Loire nach Süd- und Westfrankreich vorschob, und diese Nation bildete sich hauptsächlich durch den Bezug auf die Krone, deren besonderer sakraler Rang auf den König

und sein Gefolge ausstrahlte und das Nationalbewusstsein im werdenden Frankreich stärkte; insofern kann man sagen, dass in Frankreich der Staat die Nation hervorgebracht hat."

Quelle: Hagen Schulze: Staat und Nation in der europäischen Geschichte (= Europa bauen), München 1994, S. 113 u. 116–117.

Q 6 Philosophische Perspektive

„Da Einheit und Mannigfaltigkeit die Vollkommenheit sind, die alle dauernden Werke der Natur und ihrer Nachahmerin, der Kunst, bezeichnen: so ist es wohl unzweifelhaft, dass auch die höchste, schwerste und nützlichste Kunst der Menschen, die Einrichtung einer Nation zur allgemeinen Wohlfahrt, nach diesen Eigenschaften streben müsse und unvermerkt strebe. [...] Alle Bemühungen, die dahin zwecken [zielen], dass die sämtlichen Provinzen und Völker Deutschlands sich in ihren besten Köpfen, in ihren tätigsten Gliedern einander kennen, verstehen und in ihren Arbeiten fürs Wohl des Ganzen helfen und beistehen lernen, damit allenthalben nur ein Gesetz der Vernunft und Billigkeit regiere und jede blinde Parteilichkeit entkräftet werde, sind unsterbliche Wohltaten für die gesamte Nation, die sich mit jedem Schritte mehr belohnen und tausendfache Früchte hervorbringen müssen.“

Quelle: Johann Gottfried Herder: Über Literatur und Gesellschaft. Ausgewählte Schriften, Leipzig o. J., S. 349f.

Historische Formen des Nationsbegriffs

Geburts- und Abstammungsnation

- Angehörige der Nation sind von gleicher Abstammung (im Sinne von Bluts-, Stammes- oder Volkszugehörigkeit).
- Aus der Volkszugehörigkeit wird die Besiedlung eines bestimmten geographischen Raums abgeleitet.
- Die Lebensbedingungen dieses Raumes haben großen Einfluss auf Lebensweisen und kulturelle Entwicklungen (Kleidung, Ernährung, politische Organisation, Festkultur etc.).

Merkmale

1. Erarbeiten Sie die Charakteristika der einzelnen Nationsdefinitionen.
2. Leiten Sie aus den Nationsdefinitionen die zeitgenössischen Bedürfnisse derjenigen Menschen ab, die einer solchen Definition zustimmen würden.
3. Diskutieren Sie in der Gruppe darüber, welche Nationsdefinitionen sich auf das heutige Deutschland anwenden lassen.
4. Bearbeiten Sie die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt 8.

Aufgaben

Q 7 Die Universitätsnationen des Mittelalters

„Der Begriff Nation wurde im europäischen Mittelalter verwendet, um die an einer Universität lernenden Studenten und Professoren nach ihrer geographischen Herkunft, Kultur und Sprache in verschiedene Gruppen zu unterscheiden. Diese Gruppen bestimmten auch die innere Organisation (Verfassung) der Universität, hatten u. a. Einfluss auf die Wahl des Rektors.

Die 1348 nach dem Vorbild der Pariser Universität gegründete Universität in Prag war zum Beispiel in vier Nationen eingeteilt. 1409 übernahm die Universität Leipzig die Prager Universitätsordnung. Es bestanden vier, nämlich die meißnische, sächsische, bayerische und polnische Nation. ‚Meißen‘ umfasste dabei das Gebiet des heutigen Sachsen. In die ‚sächsische Nation‘ hingegen wurden Studenten aus dem gesamten norddeutschen und nord-europäischen Raum aufgenommen, ‚Bayern‘ umfasste Süddeutschland sowie Süd- und Westeuropa. Alle aus Ostdeutschland und Osteuropa stammenden Universitätsangehörigen wurden ‚Polen‘ zugeordnet.

Erst 1830 setzte sich in Leipzig die Fakultätenverfassung und damit eine Orientierung an Fächern durch.“

Quelle: Marcus Ventzke (Dresden).

Staatsnation

- Die Nation bezieht sich auf alle Mitglieder der Bevölkerung des als nationales Territorium betrachteten Siedlungsgebiets (Vernachlässigung nationaler Minderheiten als gesamt nationales Problem).
- Die Nation ist der politische Souverän des von ihr errichteten Staates.
- Landesgrenzen sollen mit dem von allen Mitgliedern der Nation bewohnten Territorium identisch sein.
- Folgende Kennzeichen von Nationen lassen sich unterscheiden:
 - *absolutistisch-autoritären Staatsnation*
Der absolut regierende Herrscher nimmt die Interessen des Staates und der Nation unabhängig von seinen Untertanen oder sonstigen staatlichen Institutionen wahr.
 - *Reichsnation*
Die auf die Existenz eines Reiches bezogene Nation betrachtet sich im Vergleich zu anderen Völkern und Staaten als überlegen. Der Begriff des Reiches transportiert universalistische Züge, die sich auf welthistorische Vorherbestimmung und ewige Existenz stützen.
 - *republikanischen Nation*
Volksouveränität und gesellschaftliche Teilhabe der sie bildenden Menschen kennzeichnen das Nationsverständnis der Republik. Sie versteht sich als Staatsnation in friedlichem Ausgleich mit anderen Nationen.

Merkmale

Q 8 Die politische Entwicklung Englands als Vorbild der europäischen Staatsnation

„Der Tudor-Dynastie gelang es, in England stabile politische Verhältnisse zu schaffen. Der König war der größte Grundherr im Lande, konnte also seine Herrschaft auf eine starke

Hausmacht und erhebliche Einnahmen stützen. Die durchgreifende Behördenorganisation, die Thomas Cromwell als Vertrauter Heinrichs VIII. durchführte, vereinheitlichte den königlichen Herrschaftsapparat; Das Steuer- und Gewaltmonopol der Krone war unangefochten, und die Justices of Peace, die königlichen Richter, reisten durch das Land und sorgten im Namen der Krone für Recht und Ordnung. [...]

Die politischen Institutionen Krone und Parlament schufen die englische Staatsnation, Rahmen und Voraussetzung der Kulturnation, die ihrerseits die Staatseinrichtungen legiti-
mierte und festigte. Mit den Institutionen des Staates gewann die Idee der Nation an selbstverständlicher Anschauung; die patriotischen Empfindungen der Engländer mussten sich nicht an Mythen halten und die nationale Einheit in der Imagination entwerfen, sondern sie konnten sich in der gelassenen Darstellung der politischen Institutionen äußern: „Sehet nun diesen großen Staat, ein Staat der Zuflucht, das Haus, in dem die Freiheit wohnt, mit starkem Schutz umgebend [...]"

Quelle: Hagen Schulze: Staat und Nation in der europäischen Geschichte (= Europa bauen), München 1994, S. 1137–1138.

Kulturnation

- Merkmale**
- Es wird eine durch Sprache und Kultur (zivilisatorischer Fortschritt, Bildungsstand, Hochkultur [Leistungen der Kunst, etwa die Entwicklung einer Nationalliteratur und einer Theatertradition]) zusammengehaltene Gemeinschaft angenommen.
 - Die gemeinsame Abstammung eines Volkes ist die Grundlage einer kulturellen Einheit (Annahme der Existenz von unwandelbaren Ethnien).
 - Die Kulturnation muss nicht mit den Staatsgrenzen eines Landes identisch sein (s. Heiliges Römisches Reich deutscher Nation).
 - Die kulturelle Nation ist nicht notwendigerweise Träger und Gestalter der politischen Verhältnisse eines Landes.

Q 9 Der deutsche Historiker und Dichter Friedrich Schiller (1759–1805) definierte die deutsche Nation 1797, im Jahr des Friedens von Campo Formio, der den Ersten Koalitionskrieg gegen das revolutionäre Frankreich beendete. Das Heilige Römische Reich deutscher Nation musste eine Niederlage eingestehen und linksrheinische Gebiete an Frankreich abtreten.

„Die Majestät des Deutschen ruhte nie auf dem Haupt seiner Fürsten. Abgesondert von dem politischen hat der Deutsche sich eigenen Wert gegründet, und wenn auch das Imperium unterginge, so bliebe die deutsche Würde unangefochten. Sie ist die sittliche Größe, sie wohnt in der Kultur und im Charakter der Nation, die von ihren politischen Schicksalen unabhängig ist. – Dieses Reich blüht in Deutschland, es ist in vollem Wachsen, und mitten unter den gotischen Ruinen einer alten barbarischen Verfassung bildet sich das Lebendige heraus. [...] Dem, der den Geist bildet, beherrscht, muss zuletzt die Herrschaft werden, denn endlich an dem Ziel der Zeit, wenn anders die Welt einen Plan, wenn des Menschen Leben irgend nur Bedeutung hat, endlich muss die Sitte und die Vernunft siegen, die rohe Gewalt der Form erliegen – und das langsamste Volk wird alle die schnellen flüchtigen einholen.“

Quelle: Friedrich Schiller: Deutsche Größe (Gedichtfragment 1797), in: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 1: Gedichte, Dramen I, München/Wien 2004, S. 474–475.

Willensnation (Staatsnation)

- Merkmale**
- Es wird angenommen, dass sich alle Bürger eines Landes nach eigenem Willen für ein Zusammenleben entscheiden.
 - Abstammung oder religiöse Orientierung spielen bei der Zugehörigkeit zu einer Nation keine Rolle.
 - Das ständig zu wiederholende Versprechen, eine für alle Angehörigen der Nation gültige gesellschaftlich-politische Ordnung zu schaffen, etabliert und sichert die Nation.

Q 10 Der französische Historiker, Archäologe und Religionswissenschaftler Ernest Renan (1823–1892) definierte 1882 die Nation in der Zeit der sich verschärfenden Rivalität zwischen den imperialistischen Staaten

„Eine Nation ist eine Seele, ein geistiges Prinzip. Zwei Dinge, die in Wahrheit nur eins sind, machen diese Seele, dieses geistige Prinzip aus. Das eine liegt in der Vergangenheit, das andere in der Gegenwart. Das eine ist der gemeinsame Besitz eines reichen Erbes an Erinnerungen, das andere das gegenwärtige Einvernehmen, der Wunsch zusammenzuleben, der Wille, das Erbe hochzuhalten, welches man ungeteilt empfangen hat. Der Mensch improvisiert sich nicht. Wie der einzelne, so ist die Nation der Endpunkt einer langen Vergangenheit von Anstrengungen, Opfern und Hingabe. [...]

Eine Nation ist also eine große Solidargemeinschaft, getragen von dem Gefühl der Opfer, die man gebracht hat, und der Opfer, die man noch zu bringen gewillt ist. Sie setzt eine Vergangenheit voraus und muß in der Gegenwart zu einem greifbaren Faktor zusammenzufassen sein: der Übereinkunft, dem deutlich ausgesprochenen Wunsch, das gemeinsame Leben fortzusetzen. Die Existenz einer Nation ist – erlauben Sie mir diese Metapher – ein Plebiszit, das sich jeden Tag wiederholt, so wie die Existenz eines Individuums eine dauernde Bestätigung des Lebensprinzips ist.“

Quelle: Ernest Renan: Was ist eine Nation. Vortrag an der Sorbonne, gehalten am 11. März 1882, in: Ders.: Was ist eine Nation und andere politische Schriften. Mit einem einleitenden Essay von Walter Euchner und einem Nachwort von Silvio Lanaro, Wien/Bozen 1995, S. 56-58.

Staatsbürgernation (moderner Nationsbegriff)

- Es existiert eine für einen bestimmten Raum geltende Rechtsordnung, die alle Mitglieder der Nation ohne Bezug auf Unterschiede in persönlicher Lebensweise, Religion und Sprache integriert.
- Zur Zugehörigkeit zu dieser, in einer Verfassung dargelegten, Rechtsgemeinschaft wird man nicht gezwungen, sondern eingeladen.
- Nationsstiftend ist das Bekenntnis des Einzelnen, gleichberechtigter, sich zu den Prinzipien der Demokratie bekennender Staatsbürger sein zu wollen.

Merkmale

Q 11.1 Der deutsche Historiker Otto Dann definiert die Nation im Jahr der Gründung der EU 1993

„Als Nation bezeichnen wir eine Gesellschaft, die aufgrund gemeinsamer geschichtlicher Herkunft eine politische Willensgemeinschaft bildet. Eine Nation versteht sich als Solidargemeinschaft, und sie geht aus von der Rechtsgleichheit ihrer Mitglieder. Sie ist angewiesen auf einen Grundkonsens in ihrer politischen Kultur. Nationen sind stets auf ein bestimmtes Territorium orientiert, auf ihr Vaterland. Ihr wichtigstes Ziel ist die eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse, politische Selbstverwaltung (Souveränität) innerhalb ihres Territoriums, ein eigener Nationalstaat.“

Quelle: Otto Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland 1770-1990, München 1993, S. 12.

Q 11.2 Der Historiker Helmut Zander zur Staatsbürgernation und ihren Alternativen

„Was hält die Gesellschaft zusammen? Kultur – sagt man gerne. Aber wollen wir wirklich eine Nation, in der die bayerische oder die hamburgische Kultur gleich werden oder zu Leitkulturen aufsteigen? Also doch nicht ‚Kultur‘. Die Alternative zur ‚Kulturnation‘, die ‚Volksnation‘, ist nach der NS-Zeit, spätestens seitdem, keine mehr. Volk wurde hier zur Gegenwelt der Kultur, die Volksnation muss sich bis heute zu Recht ihren Biologismus vorbehalten lassen. Eine respektable Lösung des Problems lautet Staatsbürgernation, in der sich die Bürger an Geist und Buchstaben der Verfassung halten und vor diesem Gesetz gleiche Rechte und Pflichten besitzen.“

Quelle: Helmut Zander: Abschied von der Nation? Historische Anregungen für die Aufräumarbeiten im Nationalstaat, Münster 2006, S. 125.

Wirkungsmechanismen des Nationsdenkens

Attraktivität und Verbreitung gewann der Nationsbegriff durch seine (zu bestimmten Zeiten) emanzipatorische, den Fortschritt befördernde Mobilisierungsfähigkeit. Die Menschen konnten sich durch ihn als Angehörige einer Gruppe fühlen, in der es Unterscheidungen nach Bildungsstand, materiellem Besitz und gesellschaftlicher Stellung (scheinbar) nicht gab. Dies machte das Bekenntnis zur Nation gerade für unterprivilegierte Schichten und in jenen Epochen attraktiv, in denen die gesellschaftliche Ordnung auf sozialer Unterscheidung beruhte. Die geburtsständische Ordnung der Vormoderne sowie die Klassengesellschaften des 19. Jahrhunderts wurden durch das Bekenntnis zu einer, Gleichheit und Erlösung aus den bedrückenden Lebensumständen der jeweiligen Zeiten versprechenden, nationalen Massengesellschaft unter Druck gesetzt. Gleichwohl transportierten Nationsbewegungen oftmals etwas Überzeitliches. Sie bauten auf Visionen von einer besseren Zeit, ermöglichten dadurch politische Orientierung und individuelle Hoffnung. Das auf die Prägung der Mentalitäten ausgerichtete Nationsdenken benötigte kollektive, öffentliche Inszenierungen und nutzte dafür Krisensituationen: die in der Reformation zum Ausdruck kommende Krise der mittelalterlichen Kirche, die sich im Bauernkrieg manifestierende Krise der feudalen Ordnung, die Verheerungen des Dreißigjährigen Krieges oder auch die Zeit der napoleonischen Besetzung Deutschlands. Martin Luthers Zug zum Wormser Reichstag 1521 war eben auch ein nationales Ereignis und die Sprachgesellschaften des 17. Jahrhunderts waren eine Reaktion auf die staatlich-nationale Katastrophe, die Deutschland zwischen 1618 und 1648 erlebte.

Die *Versprechen* des Nationsdenkens werden anhand der folgenden Quellen verdeutlicht:

Aufgaben

1. Formulieren Sie das in den Quellen-Texten gemachte *Versprechen* mit eigenen Worten als Ursache-Wirkung-Beziehung.
2. Suchen Sie Gründe für die Wirksamkeit dieser Versprechen. Erklären Sie diese Gründe.
3. Prüfen Sie, inwieweit die Erreichung des *versprochenen* Ziels von anderen Faktoren abhing.

Die *Versprechen* des Nationsdenkens werden anhand der folgenden kurzen Quellen verdeutlicht:

Gleichheitsversprechen

Q 12 Zweite Balkonrede Kaiser Wilhelms II. bei Kriegsausbruch, 1.8.1914

„Ich danke euch für alle Liebe und Treue, die ihr Mir in diesen Tagen erweisen habt. Sie waren ernst, wie keine vorher! Kommt es zum Kampf, so hören alle Parteien auf! [...]“

Zitiert nach: Gilbert Krebs/Bernard Poloni: Volk, Reich und Nation 1806–1918. Texte zur Einheit Deutschlands in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, Asnières 1994, S. 237.

Solidaritätsversprechen

Q 13 Wahrhafte, nur durch nationales Selbstverständnis zu erreichende, Souveränität als Voraussetzung für einen europäischen Staatenbund (Entwurf von Karl Christian Friedrich Krause aus dem Jahr 1814)

Jedes Volk ist eine völlig gleichberechtigte Rechtsperson des Staatenbundes und genießt ihr Recht und dessen Schutz durch den Bund, unabhängig von der Anzahl seiner Bevölkerung und der Größe oder Kleinheit und der Lage seines Gebiets. Die vereinten Staaten sind im Staatenbunde als durchaus und völlig gleich freie, wahrhaft souveräne Staaten verbunden.“

Quelle: Rolf Hellmut Foerster: Die Idee Europa 1300 – 1946. Quellen zur Geschichte der politischen Einigung, München 1963, S. 155 f.

Partizipationsversprechen

Q 14 Nationallied der Ungarn, das mit einem Freiheitsversprechen zur Teilnahme an der Erhebung gegen die Habsburgerherrschaft aufruft (gedichtet von Sándor Petöfi in der Revolution von 1848/49)

„Auf, die Heimat ruft, Magyaren!
Zeit ist's, euch zum Kampf zu scharen!
Wollt ihr frei sein oder Knechte?
Wählt! Es geht um Ehr und Rechte!
Schwören wir beim Gott der Ahnen:
Nimmermehr
Beugen wir uns den Tyrannen!
Nimmermehr!“

Quelle: Sándor Petöfi: Gedichte, Berlin und Weimar 1973, S. 271.

Q 15 Aus einer Bittschrift deutscher Kaufleute und Fabrikanten an die Bundesversammlung vom 14. April 1819

Fortschrittsversprechen

„Nur alsdann werden die Völker der Erde den höchsten Grad des physischen Wohlstandes erreichen, wenn sie allgemeinen, freien, unbeschränkten Handelsverkehr unter sich festsetzen. Wollen sie sich aber gegenseitig recht schwächen, so müssen sie nicht nur die Ein- und Ausfuhr und den Durchgang fremder Güter durch Verbote, Auflagen, Sperrung der Schifffahrt usw. erschweren, sondern die gegenseitige Kommunikation ganz aufheben.“

Quelle: Harry Pross: Dokumente zur deutschen Politik 1806-1870, Frankfurt/M. 1963, S. 24 ff.

Q 16 Reichenau-Befehl vom 10. Oktober 1941. Die Soldaten der Wehrmacht werden zu Verbrechen im Namen des eigenen Volkes und der eigenen (nationalen) Lebensart aufgefordert.

Versprechen psychologischer Entlastung

„Fern von allen politischen Erwägungen der Zukunft hat der Soldat zweierlei zu erfüllen:

1. Die völlige Vernichtung der bolschewistischen Irrlehre, des Sowjetstaates und seiner Wehrmacht,
2. Die erbarmungslose Ausrottung artfremder Heimtücke und Grausamkeit und damit die Sicherung des Lebens der deutschen Wehrmacht in Russland.

Nur so werden wir unserer geschichtlichen Aufgabe gerecht, das deutsche Volk von der asiatisch-jüdischen Gefahr ein für allemal zu befreien.“

Quelle: Hamburger Institut für Sozialforschung (Hg.): Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskrieges 1941-1944 (= Ausstellungskatalog), Hamburg 2002, S. 89.

Q 17 Nationalistische Überhöhungen verdrängen andere Sichtweisen und Einflussfaktoren. Es gilt nur noch die (eigene) Nation:

Vereinfachungsversprechen

Heinrich Hoffmann von Fallersleben „Lied der Deutschen“

„Deutschland, Deutschland über alles,
über alles in der Welt,
wenn es stets zu Schutz und Trutze
brüderlich zusammenhält.
Von der Maas bis an die Memel,
von der Etsch bis an den Belt,
Deutschland, Deutschland über alles,
über alles in der Welt!

Deutsche Frauen, deutsche Treue,
deutscher Wein und deutscher Sang
sollen in der Welt behalten
ihren alten guten Klang.
Uns zu edler Tat begeistern
unser ganzes Leben lang
Deutsche Frauen, deutsche Treue,
deutscher Wein und deutscher Sang.“

Quelle: August Heinrich Hoffmann von Fallersleben: Das Lied der Deutschen (Strophe 1), in: Allgemeines Deutsches Kommersbuch, hg. von Friedrich Silcher und Friedrich Erk, 55.-58. Auflage, Lahr 1896, S. 22-23.



August Heinrich Hoffmann von Fallersleben, Dichter des Liedes der Deutschen 1819 in altdeutscher Tracht, Gemälde von Carl Georg Christian Schumacher (1797–1869)

Sind Nationen etwas Ewiges?

Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) bezog sich auf einen metaphysischen Quellgrund von Nationen, der ewig und dauerhaft sei. Diese ewige Nation könnten Menschen entweder nur annehmen und mit ihrem Bekenntnis und ihrer Tat ausfüllen oder sie negierten die *nationalen Erfordernisse*.

Der nach Fichte lebende französische Denker Ernest Renan (1823–1892) hingegen glaubte, die Nation auf der Ebene eines Gesellschaftsvertrags erklären zu können: Ohne die Entscheidung von Menschen, die eine Nation als geistigen Halt und Rahmen benötigten, sei sie überflüssig. Wenn sich diese Bedürfnisse änderten, habe das Folgen für das Denken und Handeln in nationalen Kategorien. Renan argumentierte aus der Position des Angehörigen einer Nation, deren staatlicher Rahmen schon seit dem ausgehenden Mittelalter unbezweifelt war.

Aufgaben

1. Erarbeiten Sie die Ansicht der Historiker (**Q 18** und **Q 19**) zur Dauer von Nationen. Berücksichtigen Sie den Entstehungszeitraum dieser Ansichten.
2. Überprüfen Sie die Triftigkeit (Überzeugungskraft) der vorgetragenen Ansichten.

Q 18 Johann Gottlieb Fichte, deutscher Philosoph (1762–1814)

„Was könnte es nun seyn, das dieser Aufforderung und diesem Glauben des Edlen an die Ewigkeit und Unvergänglichkeit seines Werkes die Gewähr zu leisten vermöchte? Offenbar nur eine Ordnung der Dinge, die er für selbst ewig und für fähig, ewiges in sich aufzunehmen, anzuerkennen vermöchte. Eine solche Ordnung aber ist die, freilich in keinem Begriffe zu erfassende, aber dennoch wahrhaft vorhandene, besondere geistige Natur der menschlichen Umgebung, aus welcher er selbst mit allem seinem Denken und Thun und mit seinem Glauben an die Ewigkeit desselben hervorgegangen ist, das Volk, von welchem er abstammt, und unter welchem er gebildet wurde, und zu dem, was er jetzt ist, heraufwuchs. Denn so unbezweifelt es auch wahr ist, dass sein Werk, wenn er mit Recht Anspruch macht auf dessen Ewigkeit, keinesweges der blosse Erfolg des geistigen Naturgesetzes seiner Nation ist, und mit diesem Erfolge rein aufgeht, sondern dass es ein Mehreres ist, denn das, und insofern unmittelbar ausströmt aus dem ursprünglichen und göttlichen Leben; so ist es dennoch ebenso wahr, dass jenes mehrere, sogleich bei seiner ersten Gestaltung zu einer sichtbaren Erscheinung, unter jenes besondere geistige Naturgesetz sich gefügt, und nur nach demselben sich einen sinnlichen Ausdruck gebildet hat.“

Aus: Johann Gottlieb Fichte: Reden an die deutsche Nation, Achte Rede: Was ein Volk sey, in der höhern Bedeutung des Worts, und was Vaterlandsliebe?, in: Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke, hg. von I. H. Fichte, Band 1-8, Berlin 1845/1846, S. 380-381.

Q 19 Ernest Renan, französischer Historiker (1823–1892)

„Das Wollen der Menschen ist einem ständigen Wandel unterworfen, aber was ändert sich nicht hienieden? Die Nationen sind nichts Ewiges. Sie haben einmal begonnen, sie werden einmal enden. Die europäische Konföderation wird sie wahrscheinlich ablösen. Aber das ist nicht das Gesetz des Jahrhunderts, in dem wir leben. Gegenwärtig ist die Existenz der Nationen etwas Gutes, sogar Notwendiges. Ihre Existenz ist die Garantie der Freiheit, die verloren wäre, wenn die Welt nur ein Gesetz, nur einen Herrn hätte.“

Quelle: Ernest Renan: Was ist eine Nation. Vortrag an der Sorbonne, gehalten am 11. März 1882, in: Ders.: Was ist eine Nation und andere politische Schriften. Mit einem einleitenden Essay von Walter Euchner und einem Nachwort von Silvio Lanaro, Wien/Bozen 1995, S. 56-58.

Zum Verhältnis von Staat und Nation in der Interpretation der Historiker des 19. und 21. Jahrhunderts

1. Erarbeiten Sie die Beurteilung der Autoren über das Heilige Römische Reich deutscher Nation.
2. Charakterisieren Sie die Sichtweise der von den Autoren erzählten Geschichten über die langfristige Entwicklung Deutschlands und seine Stellung unter den anderen europäischen Nationen.
3. Stellen Sie das von den Autoren dargelegte Verhältnis von Staat und Nation schematisch dar.
4. Erarbeiten Sie eine eigene Position zu folgender Frage:
War Deutschland im 19. Jahrhundert eine verspätete Nation?

Aufgaben

Q 20 Heinrich von Treitschke, deutscher Historiker (1834–1896):

„Die deutsche Nation ist trotz ihrer alten Geschichte das jüngste unter den großen Völkern Westeuropas. Zweimal ward ihr ein Zeitalter der Jugend beschieden, zweimal der Kampf um die Grundlagen staatlicher Macht und freier Gesittung. Sie schuf sich vor einem Jahrtausend das stolzeste Königtum der Germanen und musste acht Jahrhunderte nachher den Bau ihres Staates auf völlig verändertem Boden von neuem beginnen, um erst in unsern Tagen als geeinte Macht wieder einzutreten in die Reihe der Völker. Sie hatte einst in überschwellendem Tatendrang die Kaiserkrone der Christenheit mit der ihren verbunden, ihr Leben ausgeschmückt mit allen Reizen ritterlicher Kunst und Bildung, Ungeheures gewagt und geopfert, um die Führerschaft des Abendlandes zu behaupten. In den weltumspannenden Kämpfen ihrer großen Kaiser ging die Macht der deutschen Monarchie zugrunde. Auf den Trümmern des alten Königtums erhebt sich sodann eine junge Welt territorialer Gewalten [...]. Aber Fürsten und Adel, Bürgertum und Bauernschaften gehen jeder seines Weges; der Haß der Stände vereitelt alle Versuche, diese Überfülle schöpferischer Volkskräfte politisch zu ordnen, die zerfallende Staatseinheit in bündischen Formen wiederaufzurichten.“

Quelle: Leopold von Ranke: Deutsche Geschichte im Neunzehnten Jahrhundert, Erster Teil: Bis zum zweiten Pariser Frieden, Leipzig 1928, S. 3.

Q 21 Georg Schmidt, deutscher Historiker (*1951):

„Die frühneuzeitliche deutsche Geschichte lässt sich wie jede andere auf unterschiedliche Art und Weise erzählen. Der Versuch, sie in die Perspektive von ‚Staat‘ und ‚Nation‘ zu rücken, führt auch mit Blick auf eine komparative [vergleichende, M.V.] europäische Geschichte zu neuen Erkenntnissen. Er zeigt, dass sich die Geschichte des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation weitaus weniger von denjenigen anderer (west-)europäischer Staaten unterscheidet als bisher angenommen, die verbleibenden Differenzen durch diesen Wechsel der Betrachtungsebene keineswegs eingeebnet werden. [...] Die von den humanistischen Eliten um 1500 in Abgrenzung zu Rom und der romanischen Welt geformte Vorstellung einer deutschen Nation war auf den sich herausbildenden Reichs-Staat, nicht auf das Lehensreich bezogen. Sie ist deswegen als föderativ zu kennzeichnen, weil das frühneuzeitliche Nationalbewusstsein, das sich sowohl auf die Liebe des eigenen Vaterlandes als auch die Abwehr und Ausgrenzung des Fremden beziehen konnte, andere Identifikationsmöglichkeiten wie die Konfession, die Stadt, das Land oder die regierende Dynastie nichts ausschloss, sondern überwölbte.“

Quelle: Georg Schmidt: Das frühneuzeitliche Reich – komplementärer Staat und föderative Nation, in: Historische Zeitschrift, Bd. 273/2 (2001), S. 371–399, hier S. 399.

Zwei Staaten kämpfen um eine Nation – die Zeit der deutschen Teilung (1949–1990)

Aufgaben

1. Erarbeiten Sie aus dem Quellentext **Q 22** jene Ereignisse der deutschen Geschichte, die Erich Honecker als die *Tradition* des eigenen Staates versteht.
 - 1.1 Die DDR-Geschichtsschreibung unterschied *Tradition* und *Erbe* in der deutschen Geschichte.
Ermitteln Sie Ereignisse, die man in der DDR ausschließlich zum *Erbe* rechnete, weil sie nicht zur kommunistischen Tradition gehören konnten.
 - 1.2 Stellen Sie sich vor, im Jahr 1980 Geschichtspräsident an der Akademie der Wissenschaften der DDR in Berlin (Ost) und Mitglied der SED zu sein.
Charakterisieren Sie aus der Sicht dieses Historikers und unter Bezug auf **Q 23** das Verhältnis der Bundesrepublik Deutschland zur deutschen Nation.
2. Erläutern Sie unter Heranziehung Ihres Wissens über den historischen Materialismus und die Geschichte der sozialistischen Staaten die Absicht dieser Nationskonstruktion.
3. Setzen Sie sich mit der Formulierung Heinemanns in **Q 23** auseinander, wonach Deutschland ein *schwieriges*, aber *unser Vaterland* sei.

Q 22 Erich Honecker (1912–1994), Generalsekretär des ZK der SED und Staatsratsvorsitzender der DDR, im Jahr 1973 über das historisch geprägte Traditions- und das Nationsverständnis des sozialistischen deutschen Staates

„Die Deutsche Demokratische Republik ist heute die staatliche Verkörperung der besten Traditionen der deutschen Geschichte – der Bauernkriege des Mittelalters, des Kampfes der revolutionären Demokraten von 1848, der von Marx und Engels, Bebel und Liebknecht begründeten deutschen Arbeiterbewegung, der Heldentaten im antifaschistischen Widerstandskampf. In der Deutschen Demokratischen Republik entwickelt sich die sozialistische Nation unter Führung der Arbeiterklasse. In der sozialistischen Nationalkultur unserer Republik lebt all das fort und erfährt eine neue Blüte, was in früherer Zeit an kulturellen Werten geschaffen wurde. Von der Geschichte, der Kultur und der Sprache werden wir nichts preisgeben, was es an Positivem zu erhalten und zu pflegen gibt, was den humanistischen und den revolutionären Traditionen entspricht.“

Quelle: Erich Honecker: Zügig voran bei der weiteren Verwirklichung der Beschlüsse des VIII. Parteitags der SED. Aus dem Bericht des Politbüros an die 9. Tagung des Zentralkomitees der SED, 28. Mai 1973, in: Ders.: Reden und Aufsätze, Bd. 2, Berlin 1975, S. 241.

Q 23 Bundespräsident Gustav Heinemann bei seinem Amtsantritt 1969 über das deutsche Vaterland

„Wir stehen erst am Anfang der ersten wirklich freiheitlichen Periode unserer Geschichte [...] Überall müssen sich Autorität und Tradition die Frage nach der Rechtfertigung gefallen lassen [...] Nicht weniger, sondern mehr Demokratie – das ist die Forderung, das ist das große Ziel, dem wir uns alle und zumal die Jugend zu verschreiben haben. Es gibt schwierige Vaterländer. Eines davon ist Deutschland. Aber es ist unser Vaterland.“

Quelle: Gustav Heinemanns Rede zum Amtsantritt. In: Christoph Kleßmann (Hg.): Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955–1970, Göttingen 1988, S. 548–50.

Nation aus der Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen

Nationen verändern sich wie ihre Symbole. Der Nationsbegriff erfüllt mehrere Funktionen. Diese lassen sich aus mehreren fachlichen Perspektiven definieren.



Nationen sind (staatlich organisierte) **Lebensformen der Völker**, die deren Gewohnheiten und Lebensweisen bewahren und fördern. Zwischen den Nationen herrschen **Gleichberechtigung** und **Selbstbestimmung**.

Vgl. Hugo Grotius (1583-1645)

1. Rechtliche Perspektive

Die Nation ist nur eine **Vorstellung**, Sie dient zu **Abgrenzungen** von anderen Nationen, Kulturen oder Staaten und ist ein eigenständiger **Grundwert** wie Religion und Staat („**Souveränität**“ der Nation).

Vgl. Benedict Anderson (*1936)

2. Soziologische Perspektive

WAS IST EINE ,NATION' ?

3. Politische Perspektive

Vgl. 'borussische Geschichtsschreibung'

Nationalstaatsidee: **Eine Nation** findet ihre gesellschaftlich-politische Organisation in **einem Staat**. Die in diesem Staat lebenden Menschen haben theoretisch die gleiche Sprache, Kultur, Abstammung. Gegensatz: Vielvölkerstaat.

4. Philosophische Perspektive

Vgl. Johann G. Fichte (1762-1814)

Eine Nation existiert **unabhängig von den Umständen der Zeit** und der **Geschichte**. Sie ist **metaphysisch** (nicht allein materiell zu erklären) und **ewig**. Oftmals wird auch angenommen, dass sie **göttlichen Ursprungs** ist oder eine **Ideologie herrschender Klassen**. Angehörige der Nation müssen sie annehmen und ihre Eigenart zum Ausdruck bringen.



Aufgaben

1. Diskutieren Sie in einem Gruppengespräch die unterschiedlichen Perspektiven der Nationsdefinitionen.
2. Beschreiben Sie zu jeder Perspektive ein aus Ihrer Sicht passendes historisches Beispiel aus der deutschen oder der Geschichte anderer Staaten.

Nation und Nationen in der Geschichte



Das Beispiel Deutschland.

Aufgaben

1. Informieren Sie sich über die den Einträgen der Zeitstrecke zugeordneten Ereignisse, Begriffe und Personen. Bereiten Sie einen Schülervortrag zu Forderungen und Ausdrucksformen der jeweiligen nationalen Bewegung vor.
2. Ordnen Sie die Eintragungen der Zeitstrecke den Definitionen des Nationsbegriffs (siehe Arbeitsblatt 1) zu.

3. Stellen Sie sich vor, selbst Teilnehmer des vergangenen Geschehens gewesen zu sein. Entwerfen Sie zu einem der Zeitpunkte der Zeitstrecke einen Aufruf, der nationale Forderungen stellt und zu Aktionen ermuntert.

Hinweise // Beachten Sie die Gruppe, für die Sie sprechen, und die Adressaten, an die Sie sich wenden. / Wählen Sie ein zeittypisches und für den Zweck geeignetes Medium (Flugblatt, Zeitungsartikel, Radiosendung, Filmbeitrag, ...). / Achten Sie auf die Wirksamkeit Ihres Aufrufs (Verständlichkeit, emotionale Ausstrahlung, Eindeutigkeit der Formulierungen und genutzten Bilder). //

Feindbild Deutscher!? – Feindbild Pole!?

Historische Feindbilder im
Geschichtsunterricht am Beispiel des
deutsch-polnischen Verhältnisses

Sylvia Mebus, Marcus Ventzke und
Jakob Polak

„Gäbe es, so wie zwischen Menschen, auch Freundschaft zwischen ganzen Völkern, die Polen und die Deutschen müßten in ihrer Geschichte einander stets zugeneigt gewesen sein“¹,

beginnt Walter Schmitz sein Vorwort zu Krzysztof Ruchniewicz's 2005 erschienenen Studien „Zögernde Annäherung“. Für ein gleiches Empfinden der Völker, das in freundschaftlichen Beziehungen seinen Ausdruck hätte finden können, sprechen, so Schmitz, die von beiden Völkern als Kränkung der Nation empfundene staatliche Zerrissenheit, die Lage im Herzen Europas und nicht zuletzt die zahlreichen Austauschbeziehungen – eine Folge der fast ein Jahrhundert existierenden sächsisch-polnischen Union. Doch die Geschichte zeichnet ein anderes Bild des Verhältnisses zwischen Polen und Deutschen. Schmitz verweist auf ein dauerhaftes Spannungsfeld, das bis hin zu Kriegen reichte. Die Beziehungsgeschichte dieser Staaten sei fast ausschließlich eine *Konfliktgemeinschaft* gewesen und als solche spiegele sie sich auch in der Wahrnehmung ihrer Völker über Jahrhunderte hinweg wider.² Historische konnotierte Stereotype, Vorurteile und Feindbilder reichen bis in die Gegenwart, und sie entstehen immer wieder, wenn Menschen unterschiedlicher Kultur, Religion oder staatlicher Zugehörigkeit aufeinander stoßen. Was sie so gefährlich macht, ist ihr Ansteckungspotenzial: „Sie sind höchst übertragbar und eignen sich deswegen hervorragend als Herrschaftsmittel und populistisches Manipulationsinstrument. Wem es gelingt, Menschen von einem gemeinsamen Feind zu überzeugen, der bekommt eine nahezu unbegrenzte Kontrolle über (sie d. Verf.)“³ – so der polnische Publizist, Politiker und Historiker Władysław Bartoszewski auf einer internationalen Konferenz in Wien 2008. „Und trotzdem“, führt er weiter aus, „Feindbilder sind nicht bloß Produkte von totalitären Ideologien, sie werden lediglich von diesen gekonnt benutzt. Wie seltsam es auch im ersten Augenblick klingen mag, sie bilden vielmehr das Resultat eines fundamentalen und in unserer Seele tief verwurzelten Bedürfnisses, andere als Feinde oder zumindest zunächst als Fremde zu definieren. Das macht uns so anfällig.“⁴ Bartoszewski verweist auf die allorts zu beobachtenden, „ganz normalen Alltagssituationen“, in denen „Menschen fast den Vorwand zu suchen scheinen, zwischen den Zugehörigen der eigenen Gruppe und den Anderen zu unterscheiden, die rasch und oft nur allzu gern zu Feinden gemacht werden. Es muss nicht unbedingt eine Frage der Nationalität sein. Heftige Meinungsverschiedenheiten, wo keine Kompromissbereitschaft gezeigt wird, gehören dazu ebenso wie Ausschreitungen zwischen Fans von verfeindeten Fußballmannschaften.“⁵

In diesem Beitrag wird ein Unterrichtsvorschlag unterbreitet, der es erlaubt, diese aktuelle Problematik am Beispiel des deutsch-polnischen Verhältnisses historisch zu untersuchen. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut:

In einem *ersten* Gliederungspunkt werden die Intentionen der bereitgestellten Materialsammlung aus den Lehrplananforderungen abgeleitet; exemplarisch beziehen wir uns dabei auf den sächsischen Gymnasiallehrplan.

Zweitens folgt im Sinne einer Sachanalyse ein historischer Abriss über Wurzeln und Ausprägung von Feindbildern zwischen Deutschen und Polen. Dieser Abriss ist für den Lehrer und als knappe historische Einführung in die Zusammenhänge deutsch-polnischer Geschichte vom Ende der Frühen Neuzeit bis in die Gegenwart gedacht. Dabei sind die entscheidenden, Veränderungen im deutsch-polnischen Verhältnis bewirkenden oder diese anzeigenden Ereignisse sowie die daraus langfristig entstehenden Prägungen dargestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der übergreifenden kategorialen Einordnung, nämlich der Staats- und Nationsentwicklung. Diese war natürlich beiderseits der Oder jeweils auf die erhoffte deutsche oder polnische Nation ausgerichtet, wie aber entwickelte sich dann der deutsch-polnische Grenz- und Kulturraum mit seinen vielfältigen Vernetzungen und Vermischungen?

Konkrete Unterrichtsmaterialien mit entsprechenden Aufgabenstellungen werden im *dritten* Punkt vorgestellt.

1 Krzysztof Ruchniewicz: Zögernde Annäherung. Studien zur Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen im 20. Jahrhundert, Dresden 2005, S. 10.

2 Vgl. ebd.

3 Władysław Bartoszewski: Feindbild Polen – Feindbild Deutschland. Vortrag auf der Kon-

ferenz „Feindbilder in Europa“. Wien, 2. – 3. April 2008, S. 1. Unter: http://www.bpdm.kprm.gov.pl/userfiles/Feindbilder_Wien%202-3_04_08.pdf [23. 06. 2009].

4 Władysław Bartoszewski: Feindbild (wie Anm. 3), S. 1.

5 Ebd.

1 Begründung – Intention der Materialsammlung im Kontext des Lehrplans

Der sächsische Lehrplan für das Fach Geschichte an Gymnasien wendet sich der „Funktion traditioneller Feindbilder“ am Beispiel der Nachbarstaaten Polen und Deutschland zu.⁶

Mit der Aufnahme des Schwerpunktes verfolgt er das Ziel, Wesenszüge dieser Feindbilder zu erkennen, ihre Hintergründe zu analysieren, ihre Protagonisten und die Funktion dieser Bilder zu unterschiedlichen Zeiten kritisch zu befragen. Bis in die Gegenwart hinein soll ihr offenes oder verdecktes Wirken erkannt werden. Schließlich geht es darum, Schüler dazu zu befähigen, den Wert eines von gegenseitiger Achtung getragenen Miteinanders der Völker zu erkennen und ihr Leben auf diesen Wert auszurichten. Die Nachbarschaftsbeziehungen der Völker sind oftmals immer noch mit Vorurteilen, Unkenntnis und Gleichgültigkeit belastet. Und dies ist nicht nur ein Problem der Innen- und Außenpolitik eines Staates; jeder Einzelne steht vor der Aufgabe, eine demokratische Identität zu entwickeln, die Toleranz und Weltoffenheit einschließt.⁷ In einer globalisierten Welt würde die Aufrechterhaltung alter und die Schaffung neuer Feindbilder alle Bemühungen um friedliche Nachbarschaft, um die Beendigung von Kriegen und die Suche nach dauerhaften Lösungen für eine friedliche Zusammenarbeit der Völker ad absurdum führen.

Folgt man dem Historiker und Publizisten Peter Bender, so wurden mit dem Jahr 1990 nur die politischen Nachkriegssperren überwunden. Er resümiert: „Die Vergangenheit davor, alles, das Deutsche und Polen einander angetan haben, die Erinnerung daran und die Möglichkeit es politisch auszunutzen – das lebt weiter. Die Decke darüber ist dünner, als wir glaubten. Und fast überall fehlt es an der Einsicht, daß Politik und Wirtschaft auch heute noch nicht genügen, um Polen und Deutsche gute Nachbarn werden zu lassen. Die Bereitschaft, sich Mühe zu geben, beschränkt sich auf sehr kleine Kreise. Aber ohne Mühe geht es nicht, die Zeit heilt nicht alles.“⁸

Eine „vertiefte Auseinandersetzung mit der Funktion traditioneller Feindbilder“ am Beispiel der Nachbarvölker Deutschlands und Polens, die der sächsische Lehrplan für den Leistungskurs der zwölften Jahrgangsstufe als längsschnittartige Thematisierung empfiehlt⁹, offenbart eine für den Geschichtsunterricht neu eröffnete Dimension historischen Lernens. Wesentliche Erkenntnisse des internationalen Forschungsprojektes „FUER Geschichtsbewusstsein“ fanden Eingang in den Lehrplan. Reflektierter und (selbst-)reflexiver Umgang mit Geschichte wurde als Ziel des gymnasialen Geschichtsunterrichtes ausgewiesen.¹⁰ Der

6 Vgl. auch die entsprechenden Anknüpfungsmöglichkeiten für das Land Brandenburg, die Republik Österreich und die Schweiz: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 7–10). Geschichte, S. 29. Hier wird z. B. auf die Möglichkeit verwiesen, das deutsch-polnische Verhältnis in eine Längsschnittuntersuchung einzubringen: „Vom Feind zum Partner: wechselseitige Wahrnehmung von Deutschen und z. B. Franzosen, Polen, Tschechen“. Die *Grundbereiche und Dimensionen* des österreichischen gymnasialen Lehrplans für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung weisen aus, dass sich Schüler mit verschiedenen räumlich-kulturellen Ordnungsmustern befassen sollen: „Global-kontinental-national-regional-lokal“. Dabei ist die Thematisierung des modernen Nationalstaatskonzepts, das dem vormodernen supranationalen Denkens entgegen steht, gerade im Falle Österreichs von besonderer Bedeutung. Vgl. dazu etwa die Themenbereiche der 3., 5. und 6. Klasse. Siehe: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf sowie <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> [10.11.2009]. Im Schweizer Lehrplan Ge-

schichte und Politik für die Bildungsregion Zentralschweiz wird im 9. Schuljahr auf die Beschäftigung mit „neuen Staaten in Osteuropa“ verwiesen, deren (Neu-)Bildung natürlich in ihren historischen Hintergründen beleuchtet werden muss. Vgl. Inner-schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (Hg.), Lehrplan Geschichte und Politik für das 7. und 9. Schuljahr, Ebikon 1991, S. 25.

7 Lehrplan Gymnasium Geschichte. Sachsen 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004/07, S. 61.

8 Peter Bender: Nachbarländer. Polen und Deutsche auf dem Weg vom Mißtrauen zur Versöhnung, in: *Lettre International* 65 (2004), S. 97–99, hier S. 99. (Zit. nach: Krzysztof Ruchniewicz: Zögernde Annäherung. Studien zur Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen im 20. Jahrhundert, Dresden 2005, S. 12).

9 Lehrplan Gymnasium Geschichte. Sachsen, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus 2004/07, Dresden 2004/2007, S. 65.

10 „Zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist die Förderung und Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins, das auf systematisch aufgebautem, mit fachspezifischen (weiter S. 272)

Leistungskurs richtet folglich seinen Fokus auf die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft der Schüler, „ihre Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart vor dem Hintergrund historischer Erfahrung zu überprüfen“.¹¹ Die Thematisierung der Funktion von Feindbildern verweist auf die Sensibilität der Lehrplanaufsteller dafür, dass Feindbilder in den Köpfen der Menschen, bewusst oder unbewusst, auch in einer Demokratie existieren, und dass es notwendig ist, sich darüber sachbezogen zu verständigen. Indem die Schüler erkennen, dass ihre eigene Identität von verschiedenen Orientierungsmustern geprägt ist, können sie zugleich erfahren, dass diese auch veränderbar sind und dass Identität für eine Überprüfung unter rationalen und humanen Gesichtspunkten offen sein muss.¹² Das im Lehrplan ausgewiesene vierte Hauptziel: „Einsicht gewinnen in die Bedeutung von Geschichte für die eigene Lebenswelt und Entwicklung der Fähigkeit, Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart vor dem Hintergrund historischer Erfahrung zu überprüfen“¹³, lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass „frühere Denkmuster und tradierte Ausdrucksformen nationalen Selbstverständnisses über gesellschaftliche Brüche hinaus wirken und ihre eigenen Identitäten prägen“.¹⁴ Der Erwerb historischer Urteilskraft ist, dem Lehrplan folgend, u. a. darauf gerichtet, sich unterschiedliche Elemente von Geschichtskulturen bewusst zu machen und Geschichtsdarstellungen verschiedener Nationen auf Triftigkeit und Wirkung zu untersuchen. Diese Lehrplaneinheit birgt in sich das Potenzial, Interesse am Nachbarstaat zu wecken und damit Stereotype, Vorurteile und Feindbilder abzubauen. Leider stehen für eine tiefgründige und anspruchsvolle Behandlung dieses Unterrichtsgegenstandes kaum didaktisch aufbereitete Materialien von Schulbuchverlagen oder anderen Institutionen zur Verfügung. Die von uns zusammengestellte Materialsammlung soll helfen, einen multiperspektivisch ausgerichteten, erkenntnisorientierten Unterricht entwickeln zu können, der reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit der Thematik und die Entwicklung historischer Kompetenzen fördert. Das Problem der *Feindbilder* am deutsch-polnischen Verhältnis zu bearbeiten, wirft äußerst komplexe und zudem sehr sensible Fragestellungen auf. Für die Arbeit an dieser Thematik im Unterricht sind mehrere Unterrichtsstunden vorgesehen. Ein möglicher Ablauf könnte wie folgt aussehen:

- Die Ergebnisse der Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses von einem *Feindbild*, (Entstehung, Funktionen, Wirkungen und Möglichkeiten zu seinem Abbau) bilden die Basis für die Analyse des deutsch-polnischen Verhältnisses (2 Stunden). Der Begriff *Feindbild* steht immer auch in einem Zusammenhang mit den Begriffen *Stereotyp* und *Vorurteil*. Der Unterricht verfolgt daher das Ziel, die Komplexität und die Stufung bzw. Gewichtung dieser drei Begriffe zu erfassen. Die Schüler werden für die Einsicht sensibilisiert, dass diese Termini eine sinnvolle kategoriale Erfassung und Erschließung der mentalen Beziehungen zwischen Völkern ermöglichen. – Die Entwicklung von historischen Sachkompetenzen wird hier vorrangig gefördert.
- In einem weiteren Schritt (2 bis 4 Stunden) werden historische Quellen und Darstellungen analysiert. Die Schüler setzen sich mit der Frage auseinander, wann und warum von einem *Feindbild Pole* bzw. *Feindbild Deutscher* die Rede ist. Der Unterricht kann in diesem Schritt frontal über Einzel- und Plenumsarbeit oder auch als Gruppenarbeit gestaltet werden. Da die angebotenen Materialien recht umfangreich sind und die Schüler darüber hinaus zu selbstständigen Recherchen aufgefordert werden, empfiehlt es sich, Recherchen grundsätzlich als Hausaufgabe zu stellen. Im Unterricht kann hingegen die Strukturanalyse von Feindbildern sowie die Erörterung der gefundenen (schriftlichen und bildlichen) Quellen und Darstellungen vorgenommen werden, an die sich eine vertiefende Problemdiskussion anschließen würde (Förderung insbesondere der Re- und De-Konstruktionskompetenzen). Wichtig scheint uns die Erkenntnis, dass die heute immer noch bestehenden Feindbilder zwischen Polen und Deutschen eine über 200jährige Vorgeschichte haben. Für das Verständnis der heutigen Situation ist darüber hinaus unverzichtbar, eine kritische Bestandsaufnahme zum Umgang mit der jüngeren Geschichte bis 1989 in beiden deutschen Staaten und Polen und ab 1990 im vereinten Deutschland und Polen vorzunehmen.

(Fortsetzung von S. 271)

Methoden erschlossenem Wissen beruht und durch Berücksichtigung der historischen Dimensionen Welt- und Selbstverständnis fördert. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen zur mündigen Teilnahme an der politischen Willensbildung und zur engagierten Mitgestaltung der Gesellschaft und ihrer Wandlungspro-

zesse. Die Ausbildung einer eigenen Identität auf der Grundlage der freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung wird unterstützt“. Ebd., S. 15.

11 Ebd., S. 62.

12 Ebd., S. 61.

13 Ebd., S. 62.

14 Ebd., S. 62.

- In einer abschließenden Kurs-Diskussion (1 bis 2 Stunden) – denkbar wären beispielsweise Podiumsgespräche unter Einbeziehung der gesamten Lerngruppe – setzen sich die Schüler mit eigenen Klischees, Vorurteilen und Feindbildern auseinander. Dabei bietet das deutsch-polnische Verhältnis lediglich den Gesprächsanlass, es ist aber nicht der Gegenstand der Diskussion. Beabsichtigt ist eine darüber hinaus reichende Verständigung, in der die Schüler unter Beweis stellen können, dass sie in der Lage sind, sich dieser Problematik bewusst zu werden. Diese Erkenntnisse auf sich selbst zu beziehen, so dass zukünftig die Kommunikation mit anderen Menschen verantwortungsbewusster und umsichtiger erfolgt, stellt die Fähigkeit und Bereitschaft zur (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Meinungen und Haltungen auf den Prüfstand.

Die Analyse der Materialien trägt also dazu bei, die Erkenntnis zu befördern, dass alle Menschen – also auch die Schüler selbst – über Stereotype und Vorurteile verfügen, die ihr Selbst- und Weltverständnis und damit ihre Handlungen bestimmen. Sie sind oftmals sogar notwendig, weil sie helfen, die Welt und ihre mannigfaltigen Ereignisse schnell zu ordnen, einen Überblick zu gewinnen, um Überforderung zu verhindern. Indes darf man es bei diesen Vorurteilen und Klischees nicht bewenden lassen. Sie müssen vielmehr reflektiert, verändert, überwunden werden können.

Die Thematik kann in dieser Materialsammlung und in ihrer wirklichen Vielgestaltigkeit keinesfalls erschöpfend dargestellt werden; sie versteht sich als eine erste Grundlage und als Beitrag zur Erarbeitung und Diskussion der dargestellten Problematik.

2 Wurzeln und Ausprägung des Feindbildes zwischen Deutschen und Polen – ein historischer Abriss

Bartoszewski beruft sich bei der Betrachtung der gemeinsamen Geschichte Polens und Deutschlands auf den deutschen Historiker Martin Broszat, der in seinem Buch „Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik“ feststellt:

„Die geschichtliche Intonierung des heutigen Verhältnisses zwischen beiden Nationen stammt nicht aus dem Mittelalter und Barock, sondern aus dem Zeitalter nationaler und nationalistischer Geschichte, das mit den polnischen Teilungen am Ende des 18. Jahrhunderts eingeleitet wurde und 1945 in der Zerstörung und Zwangsstilllegung deutsch-polnischer Nachbarschaft endete.“¹⁵

Bartoszewski macht vor allem die preußische Ostpolitik des 18. und 19. Jahrhunderts dafür verantwortlich, ein schwerwiegendes psychologisches Erbe verursacht zu haben. Er verweist in diesem Zusammenhang u. a. auf die Teilnahme Preußens an den Teilungen Polens, die Germanisierung der polnischen Bevölkerung im Rahmen des sogenannten antipolnischen Kulturkampfes und auf damit zusammenhängende traumatische Erfahrungen der Polen, die tiefe Ängste hinterlassen haben – Ängste, die bis heute existieren, auch unter geänderten Bedingungen im vereinten Europa. Der Zweite Weltkrieg und seine Folgen haben diese über zwei Jahrhunderte entstandene Kluft für weitere Jahrzehnte scheinbar unüberbrückbar gemacht.¹⁶

Die Entwicklung des deutsch-polnischen Verhältnisses unter dem Aspekt der Herausbildung von Feindbildern lässt sich in mehrere Phasen einteilen. Wir entschieden uns, diesen Abriss in drei Phasen (18. Jahrhundert bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges; Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 bis zum Zusammenbruch des Ostblocks 1990; 1990 bis zur Gegenwart) zu unterteilen, die jeweils noch untergliedert werden. In der Darstellung der drei Phasen geht es darum, das politische, ökonomische und soziale Bedingungsgefüge zu verdeutlichen, das jene Feindbilder entstehen ließ, derer sich Menschen (auch heute noch) mehr oder minder bewusst bedienen. Ebenso ist uns daran gelegen, aufzuzeigen, dass es immer auch Kräfte gab, die sich gegen Feindbilder zur Wehr setzten und nach Wegen zu ihrer Eindämmung und Beseitigung suchten.

¹⁵ Martin Broszat: Zweihundert Jahre deutsche Polenpolitik, Frankfurt am Main 1972, S. 20.

¹⁶ Ebd.

2.1 Das deutsch-polnische Verhältnis vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges

Die gemeinsame Geschichte der Deutschen und Polen ist lang und bis zum Ende des 19. Jahrhunderts keineswegs durch tief gehende Feindschaft geprägt. Vielmehr findet man lange Phasen eines relativ friedlichen Zusammenlebens. Neben Konflikten, wie ihn der untergehende Deutsche Orden mit dem Königreich Polen am Ende des 14. und zu Beginn des 15. Jahrhunderts austrug, gab es auch den in der Vormoderne üblichen Austausch, der sich etwa über Handelsbeziehungen realisierte. Deutsche und polnische Gebiete bildeten dabei einen breiten Grenz-Saum¹⁷, in dem Menschen ganz unterschiedlicher Nationalitäten und Religionen weitgehend friedlich miteinander lebten. Einerseits wahrten diese zwar ihre *Identitäten*, betrachteten aber die benachbarten Lebensweisen andererseits auch nicht unbedingt als feindlich.¹⁸

Und doch machten bereits damals konfliktbeladene Sprichwörter die Runde, wie etwa dieses: „Solange die Welt bleibt, wird nie der Deutsche den Polen ein Bruder werden.“¹⁹ Die Personalunion der Wettiner als Kurfürsten von Sachsen und Könige von Polen zwischen 1697 und 1763 erwies sich bezüglich der wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung indes als positiv. In Warschau zeugen noch heute keineswegs nur architektonische Spuren vom sächsischen Einfluss in Polen. Nachhaltig gestört wurde das Verhältnis zwischen Deutschen und Polen erst zum Ende des 18. Jahrhunderts.

2.1.1 Das deutsch-polnische Verhältnis zwischen dem Untergang des polnischen Staates und dem Wiener Kongress 1814/15

Die drei polnischen Teilungen von 1772, 1793 und 1795 waren die Antwort Preußens, Russlands und Österreichs auf polnische Reformbestrebungen, die eine zunehmende Eigenständigkeit zum Ziel hatten, damit aber aus Sicht der Großmächte das europäische Gleichgewicht bedrohten. Die Teilungen waren der Auslöser für ein über zwei Jahrhunderte währendes Zerwürfnis zwischen den Polen und ihren Nachbarvölkern, denn sie führten den Untergang der traditionell dezentral geprägten polnischen Adelsrepublik herbei. Polen war den absolutistisch organisierten und militärisch überlegenen Staaten Russland, Österreich und Preußen gegenüber strukturell unterlegen.

Seit dem Verschwinden des polnischen Staates von der politischen Landkarte Europas war es das Bestreben national gesinnter Polen, ihr Land als politisch eigenständiges Gebilde wiedererstehen zu lassen. Eine solche Revision konnte aber nur auf Kosten der bestehenden europäischen Staatenordnung und folglich insbesondere im Konflikt mit den Interessen

17 Adam Krzemiński vergleicht den deutsch-französischen Grenzsaum mit dem polnisch-deutschen und umreißt ersteren mit einer Breite von etwa 200 km in Elsass-Lothringen, den letzteren mit ca. 2.000 km. Diesen breiten Raum begründet er u. a. mit den im 19. Jh. erfolgten Wanderungen Hunderttausender Polen ins Ruhrgebiet und der Ansiedlung von Deutschen im russisch besetzten Ostpolen. (Vgl. Adam Krzemiński: Deutsch-polnische Nachbarschaft als Gewinn und gegenseitige Befruchtung, in: Hans Henning Hahn (Hg.): Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa, Schwalbach/Ts. 1996, S. 34.

18 Eine Ausnahme bildete wie so oft die Behandlung der Juden, die auch in Polen verschiedenen Verfolgungen ausgesetzt waren.

19 Dieses geflügelte Wort begegnete dem deutschen Arzt und Schriftsteller Alfred Döblin auf seiner Reise nach Polen im Jahre 1924. Er ordnete es der Entstehungsphase des nationalen Denkens in Europa zu: „Im 16. Jahrhundert“, so

schreibt er, „geht schon das lächerliche Sprichwort um“. (Siehe: Alfred Döblin: Reise in Polen, hg. von Anthony Riley, München 1987, S. 311.). Dass es lange Zeit bei den Polen in Gebrauch gewesen sei, bestätigt auch der polnische Germanist Marek Zybura unter Rückgriff auf einen ersten schriftlichen Beleg, nämlich der aus den Achtziger Jahren des 17. Jahrhunderts stammenden Schrift „Moralia“ des Polen Waclaw Potocki. Zybura kommentiert: „Dieses antideutsche Trauma war damals keine vereinzelte Erscheinung mehr, sondern Ausdruck der wachsenden Xenophobie der Polen zu dieser Zeit.“ Vgl. die Belege u. a. von Gustav Freytag bei Hans-Henning Hahn/Eva Hahn: Nationale Stereotypen. Plädoyer für eine historische Stereotypenforschung, in: Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen, hg. von Hans Henning Hahn und Stephan Scholz, Frankfurt/Main u.a. 2002, S. 17–56, hier S. 29f.).

der Teilungsmächte erfolgen. Damit wurde ein erhebliches Unruhe- und Konfliktpotenzial im östlichen Mitteleuropa und langfristig vor allem zwischen (preußischen) Deutschen und Polen heraufbeschworen. Für die entstehende Großmacht Preußen war folglich eine *negative Polenpolitik* die Grundbedingung für die Bildung und den Erhalt ihres angestrebten Machtstatus'.²⁰

Um den Traum eines neuen bzw. wiedererstehenden polnischen Staates Wirklichkeit werden zu lassen, beteiligten sich polnische Militärverbände zu Beginn des 19. Jahrhunderts an den Feldzügen Napoleon Bonapartes. Sie hofften auf dessen Hilfe bei der Wiedererschaffung eines polnischen Staates. Der Traum wurde nicht wahr, denn der 1807 errichtete, von Frankreich abhängige, kleine Satellitenstaat, das Herzogtum Warschau, trug nicht einmal mehr den Namen *Polen*. Die Alternativlosigkeit der polnischen Option für Napoleon zeigte sich jedoch schon daran, dass polnische Truppen den Kaiser der Franzosen auch noch in dessen Niedergang, einschließlich der Völkerschlacht bei Leipzig im Jahre 1813, bedingungslos unterstützten. Mit der Niederlage Napoleons war der polnische Nationalstaats Traum in weite Ferne gerückt, denn niemand erwartete, dass die Siegermächte auf dem Wiener Kongress 1814/15 einen polnischen Staat restaurieren würden. Tatsächlich ließen die Sieger Österreich, Preußen und Russland eine Beeinträchtigung ihrer Machtpositionen nicht zu. Immerhin gab es mit *Kongresspolen* wieder ein *polnisches Staatsgebilde*, nun aber in völliger Abhängigkeit von Russland, mit dem es in Personalunion verbunden war.

2.1.2 Das deutsch-polnische Verhältnis bis zur Neuordnung Europas nach dem Ersten Weltkrieg

Für das Verständnis der Entwicklung des deutsch-polnischen Verhältnisses ist es erforderlich, zwischen der *deutschen Nationalbewegung* und den *preußischen Monarchen* zu unterscheiden.

Trotz dem tief greifenden Entwicklungs- und (ethnisch fundierten) Territorialkonflikt zwischen Polen und Preußen achtete der preußische *König* Friedrich Wilhelm III. (1770–1840) die Sprache und Kultur der polnischen Bewohner seines Landes. So galt die polnische Sprache im Umgang mit Behörden als gleichberechtigte Amtssprache; an den Schulen wurde neben Deutsch auch Polnisch unterrichtet. Dies änderte sich jedoch im Laufe des 19. Jahrhunderts. Schien es zunächst, als würde der Nachfolger Wilhelms III., König Friedrich Wilhelm IV. (1795–1861), an die Toleranz seines Vorgängers anknüpfen, zeigte sich jedoch recht bald, dass die Zeit der polenfreundlichen Politik in Preußen vorbei war. Mehrere gescheiterte polnische Aufstände zur Beendigung der Vorherrschaft der drei Teilungsmächte (Russland, Preußen, Österreich) und zur Erreichung der Unabhängigkeit beschleunigten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die konfrontative Entwicklung. Gegen die in den Jahren 1830, 1846 und 1848 inszenierten Aufstände ging der preußische Staat nicht zuletzt deshalb mit aller Härte vor, weil diese sich in die gesamteuropäische Nationalstaatsbewegung einordneten: Neben Separatismus fürchtete die Monarchie auch ein durch den polnischen Kampf befeuertes Erstarken der deutschen nationalliberalen Bewegung. Nach der Unterdrückung des Versuchs zu einer allgemeinen polnischen Erhebung im Jahr 1846 geriet der im Sommer 1847 in Berlin eröffnete sogenannte Polen-Prozess nicht zufällig zu einem antipolnischen Spektakel. Mehr als 100 *Verschwörer* standen vor einem erstmals in der Öffentlichkeit verhandelnden Gericht.²¹ Preußen verfolgte fortan eine offen *negative Polenpolitik*.

Auch Otto v. Bismarck hielt an der antipolnischen Politik fest. Er unterstützte 1863 als preußischer Ministerpräsident den russischen Zaren bei der Niederschlagung des gegen Russland gerichteten polnischen Aufstandes (Januaraufstand) und sicherte sich auf diese Weise gleichzeitig die Hilfe der Russen bei der deutschen Reichseinigung.

Nach der Gründung des deutschen Kaiserreiches 1871 wurde diese Politik forciert: Der Gebrauch der polnischen Sprache in Schulen und Verwaltungen sowie das polnische Vereinswesen wurden massiv eingeschränkt.²² Solche Maßnahmen stellten den letztlich ge-

20 Nach Hans Henning Hahn waren von 1794 bis 1806 etwa 50% des preußischen Staatsgebietes ehemals zu Polen gehörend und etwa ein Drittel der Bevölkerung waren Polen. Vgl. Hans Henning Hahn: Deutschland und Polen in Europa. Überlegungen zur Interdependenz zweier nationaler Fragen im 19. Jahrhundert, in: Ders.: Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa, Schwalbach/Ts. 1996, S. 5.

21 Vgl. Louis Bergeron/François Furet/Reinhart Koselleck: Weltbild Weltgeschichte. Das Zeitalter der europäischen Revolution 1780–1848, Frankfurt/Main 1998, S. 290.

22 Bereits 1876 wurde Deutsch zur ausschließlichen Amtssprache erklärt, alle preußischen Staatsbeamten waren seit 1898 zur Förderung des Deutschtums verpflichtet, und ab 1908 mussten Vereine (weiter S. 276)

scheiterten Versuch dar, die polnische Identität aus polnisch geprägten, aber preußisch beherrschten Gebieten heraus zu drängen. Je mehr die preußische Regierung kulturellen Anpassungsdruck ausübte, desto stärker wurde das Streben der preußischen Polen nach einer Bewahrung ihrer nationaltypischen Eigenarten.

Das Verhältnis der deutschen und polnischen *Nationalbewegungen* ist hingegen anfangs von Schulterschlüssen und gegenseitiger Sympathie geprägt – beide einte zunächst der Kampf gegen die übermächtigen Monarchen. Der Aufstand des Jahres 1830 im russischen Kongresspolen wurde von den deutschen Patrioten mit großer Begeisterung und verbaler Unterstützung als Kampf gegen die reaktionären Kräfte gefeiert. Sie sahen die Ereignisse in Polen als Teil einer gesamteuropäischen Nationalbewegung. Vertreter der polnischen *Aufständischen* wurden auf dem Weg zum Hambacher Fest 1832 vor allem in Sachsen, Baden und Bayern mit Überschwang und Herzlichkeit empfangen. Es gab eine regelrechte *Polenbegeisterung*. Und während des Hambacher Festes wehte über den pfälzischen Weinhängen neben der schwarz-rot-goldenen deutschen Fahne auch die weiß-rote polnische. In den zu Hambach gehaltenen Reden war die Solidarität mit den polnischen Kämpfern ein wichtiger Bestandteil, auch sangen die Nationalbewegten polnische Lieder.

Da die deutsche Nationalbewegung aber in den Jahren nach 1848 immer mehr dazu tendierte, den Weg zu einer gemeinsam mit den Monarchen gestalteten konstitutionellen Ordnung zu beschreiten, setzte sie in der Folge weniger auf den revolutionären Umsturz der Herrschaftsverhältnisse als vielmehr auf Zusammenarbeit mit den Herrschenden. Diese Option bestand für die Polen jedoch nicht. Sie mussten zunächst die Gründung eines von fremden Mächten unabhängigen Staates anstreben und dieser ließ sich nur durch eine radikale Veränderung des mittel-osteuropäischen Status quo erreichen. Den Vertretern der deutschen Nationalbewegung wurde überdies klar, dass sich ein neu gegründeter polnischer Nationalstaat nicht auf das Gebiet Kongresspolens beschränken, sondern auch Teile Ost- und Westpreußens sowie der Provinz Posen umfassen würde. Diese Gebiete wiederum betrachteten sie jedoch als unveräußerliche Teile des deutschen Nationalstaates.

Das Dilemma der in staatlichen Grenzziehungen denkenden Nationalbewegungen schlug auf die Beratungen der Frankfurter Nationalversammlung von 1848/49 durch. Nun wandelte sich das bis dato solidarische Verhältnis der deutschen und polnischen Nationalbewegung zu einem antagonistischen. Auf deutscher Seite fehlte es an der Bereitschaft, den Polen preußische Gebiete für ihren Nationalstaat zuzugestehen, denn in den Augen der deutschen Patrioten hätte dies eine Schwächung des deutschen Nationalstaats bedeutet. In den Debatten der Paulskirchenabgeordneten wird die Problematik nachvollziehbar. Die Haltung der deutschen Nationalbewegung glich immer mehr derjenigen der herrschenden Monarchen und so entwickelte sich ein weitgehender Konsens darüber, das Recht der Polen auf einen Nationalstaat bzw. auf eine nationale Identität zu ignorieren oder gar zu unterdrücken.

Die Haltung des Deutschen Kaiserreiches gegenüber Polen wird während des Ersten Weltkrieges (1914–1918) vor allem von strategischen Kriegsinteressen geleitet. Um sich eine größere polnische Unterstützung im Kampf gegen Russland zu sichern, proklamierten der deutsche und der österreichische Kaiser am 5. November 1916 ein polnisches Königreich. Die Inthronisation eines polnischen Königs erfolgte indes nicht und ein genaues polnisches Staatsgebiet wurde auch nicht abgegrenzt. Die Überlegungen der deutschen Regierung gingen dahin, dass sich das neue Königreich Polen in etwa auf das russische Kongresspolen beschränken sollte. Um einen wahrhaft eigenständigen polnischen Staat war es den Monarchen der Mittelmächte gar nicht zu tun, vielmehr hofften sie auf polnische Soldaten im Kampf gegen Russland.²³

Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges ging 1918 das Phantomkönigreich folglich rasch unter. Gleichwohl führten die Pariser Vorortverträge, insbesondere der Versailler Vertrag, zu einer Neuordnung Mittel- und Osteuropas, in der auch die Gründung eines polnischen Nationalstaates festgelegt wurde.

(Fortsetzung von S. 275)

nicht nur ihre Satzungen auf Deutsch verfassen, sondern auch jegliche Sitzung auf Deutsch abhalten. Vgl. dazu Wolfgang Jacobmeyer: Die deutsch-polnischen Beziehungen in der Neuzeit als Konfliktgeschichte, in: Hans Henning Hahn (Hg.): Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa, Schwalbach/Ts. 1996, S.17–18.

23 Vgl. Ein neues Königreich Polen, in: Chronik des 20. Jahrhunderts. Bd. 5 (1916), Gütersloh/ München 1995, S. 182; Louis Bergeron/ François Furet/ Reinhart Koselleck: Weltbild Weltgeschichte. Das Zeitalter der europäischen Revolution 1780–1848, Frankfurt/ Main 1998.

2.1.3 Ein polnischer Staat mit deutschen Gebieten? Zündstoff für Feindbilder

Mit dem Versailler Vertrag vom 28. Juni 1919 entstand nach über einhundert Jahren zwar wieder ein polnischer Staat, doch mit der Nachkriegsordnung begann auch ein Zeitalter neuer nationaler Auseinandersetzungen und Kriege. Das deutsch-polnische Verhältnis war mit ethnisch-territorialen Betrachtungsweisen nicht zu verbessern: Große Teile des polnischen Staates umfassten Gebiete, die seit den Teilungen zu Preußen/Deutschland gehört hatten. Auf der Grundlage ethnisch-territorialen Teilungs- und Zuordnungsdenkens wäre daher selbst bei unparteiischer Gesinnung eine zufrieden stellende Lösung unmöglich gewesen, denn die Vermischung der deutschen und polnischen Siedlungsgebiete war zumeist sehr hoch. Es konnte keine Festlegung des polnischen Staates und seiner Grenzen ohne *Verlierer* geben.

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde die in Polen lebende deutsche Bevölkerung zur Minderheit – eine für sie eine ungewohnte Erfahrung.²⁴ Wolfgang Jacobmeyer urteilt diesbezüglich:

„Daher wirkte die Grenzziehung in einer bis dahin ungekannten Weise zurück auf die Minderheiten. Die Mehrheitsgesellschaften entwickelten ein starres, zunehmend ausgrenzendes Nationalbewußtsein und damit Anpassungsdruck gegenüber den Minderheiten; die Minderheiten hingegen verschafften sich ihrerseits eine feste Identität, die auf Konfrontationskurs gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Anpassungsforderung ging.“²⁵

Der 1921 ausbrechende Konflikt um Oberschlesien führte bei den Deutschen zu einem Ohnmachtsgefühl und großer Verbitterung, denn der Völkerbund beschloss eine Teilung des Gebiets, obwohl sich die Mehrheit der Bevölkerung für einen Verbleib beim Deutschen Reich ausgesprochen hatte. Das Abstimmungsergebnis aber wurde von Polen und dem Völkerbund nicht akzeptiert, so dass Polen schließlich den stark industriell geprägten Teil Oberschlesiens zugesprochen bekam. Insgesamt führte die als ungerecht wahrgenommene Behandlung auf beiden Seiten zur Verstärkung aggressiver Vorurteile und feindseliger Einstellungen gegenüber dem anderen. Die in Versailles festgeschriebene Grenzziehung wollte die Mehrheit der Deutschen nicht hinnehmen. Ihren Ausdruck fand diese Haltung u. a. in den aus der Kaiserzeit stammenden, verächtlichen und giftigen Bildern von der *polnischen Wirtschaft*, die den Polen Desorganisiertheit, Chaos und allgemeine Unfähigkeit zu effektivem ökonomischem Handeln unterstellten.²⁶

So zerrissen die Weimarer Republik und ihre Gesellschaft innerlich auch war, hinsichtlich der Revisionsnotwendigkeit des Versailler Vertrages schien ein Grundkonsens in Deutschland zu bestehen, dem alle politischen Lager zustimmten, das kommunistische ausgenommen. Zu diesem Konsens gehörte insbesondere das Ziel, die verlorenen *Ostgebiete* zurück zu gewinnen. Der *polnische Saisonstaat* sollte beseitigt werden, denn die Existenz dieses polnischen Staates führte den Deutschen albatraumaft immer wieder die aus ihrer Sicht schmachvolle Niederlage und Behandlung in Versailles vor Augen, was einen Ausgleich mit Polen nicht zuließ.²⁷ Zielgerichtet wurde durch großzügig finanzierte *Deutschumpflege* während der gesamten Zeit der Weimarer Republik der Verbleib der Deutschen in Polen unterstützt und somit auch die Revisionsforderung beständig aufrecht erhalten. Trotz massiver Abwanderung verblieb weiterhin eine zahlenmäßig bedeutsame deutsche Minderheit in Polen.

Auch die Außenpolitik des Friedensnobelpreisträgers Gustav Stresemann war auf die Rückgewinnung ehemaliger deutscher Gebiete ausgerichtet. Einen Ausgleich oder gar einen dauerhaften Friedensschluss mit Polen sah seine Außenpolitik nicht vor. Der Verzicht auf eine gewaltsame Änderung, den man 1925 in Locarno zugestand, war angesichts der damaligen militärischen Lage Deutschlands leicht nachvollziehbar, darf jedoch keinesfalls als ein Abrücken von der Revisionsforderung verstanden werden. Auch Polen beäugte den großen Nachbarn kritisch und wusste zu reagieren. Dies belegen Ausweisungen von Polen und Deutschen aus dem jeweils anderen Staat und der so genannte Zollkrieg von 1925 bis 1930.²⁸

24 Der Umgang mit Minderheiten war nicht nur in Polen ein Problem, sondern auch in den anderen neu geschaffenen Nationalstaaten Europas (u. a. in der Tschechoslowakei, in Ungarn, Jugoslawien).

25 Jacobmeyer (wie Anm. 22), S. 19.

26 Vgl. Beate Kosmala, Polenbilder in Deutschland seit 1945, in: Vorurteile. Informationen zur politischen Bildung 271. überarb. Neuaufgabe 2005, S. 38 f.

27 Eberhard Kolb: Der Frieden von Versailles, München 2005, S. 63 u. 91ff.

28 Vgl. zu den wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Polen und Deutschland in dieser Zeit die instruktiven Beiträge in: Dieter Bingen/Peter Oliver Loew/Nikolaus Wolf (Hg.): Interesse und Konflikt. Zur politischen Ökonomie der deutsch-polnischen Beziehungen, 1900 – 2007 (= Veröffentlichung des Deutschen Polen-Instituts), Wiesbaden 2008.

2.1.4 Das deutsch-polnische Verhältnis unter nationalsozialistischer Herrschaft

War das deutsch-polnische Verhältnis während der Zeit der Weimarer Republik extrem belastet, so schien sich bei oberflächlicher Betrachtung nach 1933 zunächst eine deutliche Entspannung der Situation abzuzeichnen. Hitler schloss 1934 mit Polen einen Nichtangriffspakt, um den östlichen Nachbarn als Juniorpartner für seine Pläne zu gewinnen. Ein wirklicher Ausgleich stand dabei aber niemals im Vordergrund, denn langfristig sollte Polen von den Briten und Franzosen isoliert und damit geschwächt werden. Die Polen sollten, solange wie sie für das Hitlerregime nützlich sein konnten, getäuscht und ausgenutzt werden. Allerdings ließ man sich in Warschau auch auf dieses Spiel ein; mit dem Gewinn von Tschechisch Teschen bzw. dem Olsagebiet gehörte Polen zu den Nutznießern der Aufteilung der Tschechoslowakei durch das Münchner Abkommen von 1938.²⁹

Mit dem militärischen Überfall Deutschlands auf Polen begann am 1. September 1939 der Zweite Weltkrieg. Von deutsch-polnischen Beziehungen konnte nun gar keine Rede mehr sein; den polnischen Staat gab es Ende 1939 nicht mehr und den auf seinem Gebiet lebenden Menschen sprachen die deutschen Besatzer ihre Daseinsberechtigung ab. Der von der deutschen Wehrmacht und deutschen Einsatzgruppen im besetzten Polen geführte Krieg sollte die polnische Identität dauerhaft auslöschen. Die polnische Intelligenz wurde ermordet, polnische Bürger zwangsumgesiedelt³⁰ und das Land ausgeplündert. Die im Nazi-Jargon *rassisch minderwertigen* Slawen sollten dem Lebensraumplan weichen, durch ihre Arbeitskraft aber ihren Feinden zum Sieg verhelfen. Über eine Million Polen wurden in Deutschland unter unmenschlichen Bedingungen zur Zwangsarbeit verpflichtet. Im Gegenzug siedelten die Nationalsozialisten, der *Lebensraumpolitik* folgend, Tausende Deutsche nach Polen um. Sie übernahmen und bewirtschafteten die Höfe polnischer Bauern. Dem Vernichtungskrieg gegen Polen fielen über sechs Millionen Menschen zum Opfer, das waren ca. 22 % der polnischen Gesamtbevölkerung.³¹

Mit dem militärischen Niedergang der deutschen Wehrmacht flohen viele Deutsche zunächst aus den besetzten polnischen, später auch aus den ehemals zum Deutschen Reich gehörenden Gebieten vor der Roten Armee oder sie wurden evakuiert. Doch setzten mit dem Vorrücken der sowjetischen Truppen auch bereits Vertreibungen von Deutschen ein. Vor allem die Sowjetunion drängte auf eine Nachkriegsordnung, in der Deutschland seine Ostgebiete an den wieder einmal neu zu konstituierenden polnischen Staat abgeben sollte, der seinerseits den sowjetischen Expansionsplänen nach Westen weichen sollte. Trotzdem die Potsdamer Konferenz in ihrem Abkommen vom 2. August 1945 formulierte, dass die *Überführung* der aus den deutschen Ostgebieten auszusiedelnden Menschen „in ordnungsgemäßer und humaner Weise“³² zu geschehen habe, wurden die Deutschen auch noch nach der Potsdamer Konferenz vielfach völlig ungeregelt und unter grausamen Bedingungen aus den Gebieten jenseits der Oder-Neiße-Linie vertrieben. Eine humane Behandlung konnten die Deutschen von den Polen nach all den in deutschem Namen geschehenen Greueln der Kriegszeit kaum erwarten.

29 Polen stellte am 30. September 1938, nach dem Abschluss des Münchner Abkommens, der tschechoslowakischen Republik ein Rückgabe-Ultimatum über diese Gebiete bis zum 1. Oktober d. J. Die Prager Regierung gab nach und zwischen dem 2. und dem 11. Oktober 1938 besetzten polnische Truppen Zaolzie.

30 Bis zum Warschauer Aufstand 1944 wurden insgesamt etwa 1,2 Mio. Polen umgesiedelt, insbesondere aus den nunmehr

zum Großdeutschen Reich gehörenden Gebieten in das sog. Generalgouvernement. Vgl. dazu Jacobmeyer (wie Anm. 22), S. 28.

31 Ebd.

32 Vgl. die entsprechenden Ausführungen des Potsdamer Vertrags, insbesondere den Artikel „XIII. Ordnungsmäßige Überführung deutscher Bevölkerungsteile“. Potsdamer Abkommen und Dokumente, hg. vom Kongress-Verlag GmbH, Berlin 1950, S. 24.

2.2 Das deutsch-polnische Verhältnis vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis in die Gegenwart

Krysztof Ruchniewicz bringt die Ausgangssituation des deutsch-polnischen Verhältnisses im Jahre 1945 auf den Punkt:

„Es gehört zu den Binsenweisheiten, daß die historischen Erfahrungen – allen voran die des Zweiten Weltkrieges – für den Aufbau der deutsch-polnischen Beziehungen nach 1945 eine große Belastung waren. Die Konfrontation der großen Mächte, die Teilung Deutschlands sowie die Integration Polens und Deutschlands in die einander feindlich gesinnten politischen Blöcke haben die Beziehungen zwischen den beiden Nationen zusätzlich belastet.“³³

Dieser Tatsache geschuldet, entwickelten sich die Ansichten über Polen (Polen-Bilder) in den beiden deutschen Staaten unterschiedlich. Als Problem erwies sich dabei insbesondere die Festlegung der polnischen Westgrenze durch die Alliierten während der Potsdamer Konferenz, auf die beide deutsche Regierungen unterschiedlich reagierten.

2.2.1 Polen-Bilder in der Bundesrepublik

Der erste Bundeskanzler, Konrad Adenauer, befasste sich in seiner Regierungserklärung vom 20. September 1949 am Rande auch mit deutsch-polnischen Themen. Ausführlich sprach er Flucht und Vertreibung von Millionen Deutschen und den Gebietsverlust durch die Oder-Neiße-Grenze an:

„Die Chefs der drei Regierungen – das sind die Vereinigten Staaten, England und Sowjetrußland – haben ihre Ansicht bekräftigt, daß die endgültige Bestimmung der polnischen Westgrenze bis zur Friedenskonferenz vertagt werden muß. Wir können uns daher unter keinen Umständen mit einer von Sowjetrußland und Polen später einseitig vorgenommenen Abtrennung dieser Gebiete abfinden. [...] Wir werden nicht aufhören, in einem geordneten Rechtsgang unsere Ansprüche auf diese Gebiete weiterzuverfolgen. Ich weise darauf hin, daß die Austreibung der Vertriebenen in vollem Gegensatz zu den Bestimmungen des Potsdamer Abkommens vorgenommen worden ist. In diesem Potsdamer Abkommen ist nur von einer Umsiedlung der in Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn verbliebenen deutschen Bevölkerung die Rede, und es war vereinbart worden, daß jede stattfindende Umsiedlung auf organisierte und humane Weise vorgenommen werden sollte. [...] Ich darf [...] darauf hinweisen, daß kein Geringerer als Winston Churchill bereits im August 1945 im britischen Unterhaus öffentlich und feierlich nicht nur gegen das Ausmaß der von Polen angestrebten Gebietserweiterung, sondern auch gegen die Praxis der Massenausreibung Protest eingelegt hat. Die Massenausreibung nannte Churchill eine 'Tragödie unvorstellbaren Ausmaßes', und er deutete an, daß eine unerhört große Zahl von diesen Vertriebenen einfach verschwunden sei. Am 10. Oktober 1945 stellte der britische Außenminister Bevin fest, daß Großbritannien in keiner Weise verpflichtet sei, die Ansprüche Polens auf die Oder-Neiße-Linie zu unterstützen. Die gleiche Feststellung traf der frühere amerikanische Außenminister Byrnes am 6. September 1946 in seiner bekannten Rede in Stuttgart. Die Bundesregierung wird allen diesen Fragen die größte Aufmerksamkeit widmen und sich dafür einsetzen, daß auch das uns zustehende Recht geachtet wird. Sie wird das ganze Rechts- und Tatsachenmaterial in einer Denkschrift, die veröffentlicht und den alliierten Regierungen überreicht werden wird, zusammenfassen.“³⁴

Trotz oder gerade wegen der berechtigten Kritik an der Grausamkeit der Vertreibungen von Deutschen hinterläßt die Tatsache einen bitteren Beigeschmack, da Adenauer in dieser Rede darauf verzichtete, die deutsche Verantwortung für die ungleich größeren Verbrechen an sechs Millionen Polen, die Krieg und Besatzung zum Opfer gefallen waren, zu bekennen.

33 Krysztof Ruchniewicz (wie Anm. 1), S. 17.

34 Regierungserklärung Konrad Adenauers vom 20. September 1949. Vgl.: www.polit-

lounge.de/essays/regierungserklaerung_adenauer.pdf [18.08.2009].

Adenauer verlor das Thema Osteuropa und damit auch Polen nicht aus den Augen. Millionen Vertriebene, die im neuen Staat integriert werden mussten, ließen nicht zu, dass die Grenzfragen ignoriert wurden. Die Bundesregierung brachte zudem sehr schnell Gesetze zur Verbesserung der Lage der Vertriebenen auf den Weg, denn ein Scheitern der Vertriebenen-Integration hätte eine gefährliche Destabilisierung der noch jungen Demokratie bedeutet.³⁵ Am 5. August 1950 verzichteten die Heimatvertriebenen in ihrer *Charta* zwar auf Rache und Vergeltung, dennoch überlagerte das Trauma der Vertreibung die Auseinandersetzung mit dem Überfall auf Polen im September 1939, den Verbrechen des Vernichtungskrieges und der NS-Besatzungspolitik.³⁶ Das politische Klima der frühen Bundesrepublik verhinderte sowohl den Blick zurück als auch die historisch-politische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seine Aufarbeitung. Auch wegen der restaurativen politischen Grundstimmung der Adenauerzeit blieb die Ablehnung der Oder-Neiße-Grenze in der Bundesrepublik lange Zeit weitgehend unwidersprochen. Davon wiederum war das westdeutsche Polenbild über Jahrzehnte geprägt. Die schlesischen, pommerschen und ostpreußischen Landsmannschaften hatten sowohl für die polnisch-bundesdeutschen Beziehungen als auch für das bundesdeutsche Polenbild eine große Bedeutung.³⁷ Die Neubestimmung (gut-)nachbarlicher politischer Beziehungen zwischen der Bundesrepublik und der Volksrepublik Polen war ein schwieriges Unterfangen, ebenso wie die Bemühungen deutscher und polnischer Historiker zur Aufarbeitung der Vergangenheit. Auch an dieser Stelle taten sich viele Hindernisse und Probleme auf, die den Abbau von Klischees und Vorurteilen sehr erschwerten.³⁸ Ereignisse, wie der Posener Arbeiteraufstand von 1956, führten jedoch dazu, dass die bundesdeutsche Öffentlichkeit, wenn auch zaghaft, begann, Polen als ein Land wahrzunehmen, das sich gegen den von Moskau ausgeübten Druck zu wehren versuchte und um seine Selbstständigkeit kämpfte. Dazu trug nicht zuletzt die konsequente Haltung des damaligen Chefs der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei (PVAP), Władysław Gomułka, bei, der sich im Herbst desselben Jahres gegen Forderungen der Moskauer Regierung zur kompromisslosen und wenn nötig gewaltsamen Unterdrückung der protestierenden Arbeiter stellte. Und es gab weitere Schritte von Polen und Deutschen auf einander zu, die zweifellos bemerkenswert waren. Dazu gehörte die Denkschrift der Evangelischen Kirche Deutschlands von 1965.³⁹ Darin heißt es:

„Eine volle Wiederherstellung alten Besitzstandes, die in den ersten Jahren nach 1945 noch möglich gewesen wäre, ist zwanzig Jahre später unmöglich, wenn sie Polen jetzt in seiner Existenz bedrohen würde, die Deutschland [...] zu respektieren hat.“⁴⁰

Kurz darauf verfassten die polnischen Bischöfe ein Schreiben an ihre deutschen katholischen Amtsbrüder, in dem sie zur Vergebung und damit Versöhnung aufriefen. In der Antwort der deutschen Bischöfe heißt es:

„Und trotz alledem, trotz dieser fast hoffnungslos mit Vergangenheit belasteten Lage, gerade aus dieser Lage heraus, Hochwürdige Brüder, rufen wir Ihnen zu: Versuchen wir

35 Krysztof Ruchniewicz (wie Anm. 1), S. 110.

36 Kosmala, Beate: Polenbilder in Deutschland seit 1945. In: Vorurteile. Informationen zur politischen Bildung 271, überarb. Neuauflage 2005, S. 36 f.

37 Vgl. ebd., S. 37.

38 So zeigte beispielsweise ein erstes nach Kriegsende durchgeführtes deutsch-polnisches Historikerseminar im Oktober 1956 in Tübingen (von polnischer Seite nahmen ausschließlich im Exil lebende Wissenschaftler teil) die Schwierigkeiten einer vorurteilsfreien Verständigung auf: Von polnischer Seite wurde den deutschen Teilnehmern Zusammenarbeit mit den Nazis vorgeworfen, während die deutschen Teilnehmer den polnischen Ansprechpartnern mangelnde Kompetenz vorhielten (vgl. Ruchniewicz [wie Anm. 1], S. 29). Und der Publizist der Zeitschrift *Wiadomości*, Pfarrer Kamil Kantak, kommentierte, die Deutschen hätten systematisch die Geschichte des Überfalls und der Okkupation durch Hitler-Deutschland verschwiegen: „Nachdem sie den Krieg verlo-

ren haben, beklagen sie sich wegen der Not, in die sie angeblich geraten sind und glauben, daran schuldlos zu sein. Die Polen sollten der Zeit des Krieges und der Nachkriegszeit sowie der notorischen [...] Abneigung gegen die Wiedergutmachung für das Verbrechen [...] größere Aufmerksamkeit widmen. [...] Wir bezweifeln, daß die polnische Seite bei diesem Treffen mehr gewonnen hat als eine freundliche Atmosphäre und eine Handvoll Komplimente. Man könne meinen, daß die Polen sich geehrt fühlen, mit den Deutschen an einem Tisch sitzen zu dürfen.“ (Zit. nach: Ruchniewicz [wie Anm. 1], S. 29).

39 Die Denkschrift der EKD: „Die Lage der Vertriebenen und das Verhältnis des deutschen Volkes zu seinen östlichen Nachbarn“ ist im Volltext im Internet unter <http://www.ekd.de/EKD-Texte/45952.html> [18.8.2009] zu finden.

40 Vgl. Jacobmeyer (wie Anm. 22), S. 32. Die Quelle findet sich im Volltext unter <http://www.berlin.polemb.net/index.php?document=312> [18.8.2009].

zu vergessen! [...] Wir strecken Euch am Ende des Konzils die Hände entgegen, erteilen Vergebung und bitten um Vergebung.“⁴¹

In der Thematisierung der an den Vertriebenen verübten Gräueltaten geht die Denkschrift noch weiter. Erstmals artikuliert sie offiziell auch die Schuld der Deutschen und stellt den Anspruch auf Rückgabe einstiger Besitzungen in Frage:

„Die leidvolle Geschichte deutscher Unterdrückungsmaßnahmen gegenüber dem immer wieder seiner politischen Selbständigkeit beraubten polnischen Volk und die völkerrechtswidrige Behandlung, die dieses Volk während des Zweiten Weltkrieges auf Anordnung der nationalsozialistischen Staatsführung erfuhr, stellt uns heute unausweichlich vor die Frage, ob sich daraus nicht politische, vielleicht aber auch völkerrechtliche Einwendungen gegen einen deutschen Anspruch auf unverminderte Wiederherstellung seines früheren Staatsgebietes ergeben“.⁴²

Diesen fast schon epochal zu nennenden Schritten folgte aber nicht die erhoffte Unterstützung in beiden Staaten, sondern Skepsis und Ablehnung. Davon zeugt u. a. die Äußerung des polnischen Ministerratspräsidenten:

„Aber schon die Bitte [...], dem polnischen Volk Vergebung zu gewähren, das auf seinem Gewissen keine Schuld weiß und keine Verbrechen gegenüber Deutschen beging, sondern in Verteidigung des von Hitlerdeutschland überfallenen Vaterlandes stand – diese Bitte ist für das polnische Volk beleidigend und für seine Würde erniedrigend.“⁴³

Dennoch sollten später erfolgte Schritte nicht übersehen werden: 1972 wurde eine deutsch-polnische UNESCO-Schulbuchkommission eingerichtet, um eindimensionale, nationale Sichtweisen in Lehrbüchern zu vermeiden und Grundlagen eines Perspektivwechsels in den Schulen zu legen.

Der Kniefall des Bundeskanzlers Willy Brandt bei der Kranzniederlegung vor dem Mahnmal für die Aufständischen des Warschauer Gettos am 7. Dezember 1970 ist von überragender Bedeutung für die Verbesserung der deutsch-polnischen Beziehungen. Diese unerwartete Geste des Bundeskanzlers, 25 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, wird von vielen Polen und Deutschen als Zeichen der Versöhnung verstanden, als Bitte um Vergebung für die Verbrechen, die in diesem Krieg in deutschem Namen begangen wurden. In dem am gleichen Tage in Warschau unterzeichneten Vertrag über die Normalisierung der Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen erkannte die Bundesrepublik die Oder-Neiße-Linie als Westgrenze Polens an, beide Seiten verzichteten auf Gebietsansprüche. Der Vertrag stellte einen Bruch mit der bis dahin gültigen bundesdeutschen Außenpolitik dar und war daher nicht unumstritten. Konservative Kreise kritisierten heftig die Anerkennung der polnischen Westgrenze und warfen Brandt vor, die deutschen Ostgebiete verraten zu haben.⁴⁴

Auch in der Volksrepublik Polen rief der Kniefall nicht nur Befürwortung und Genugtuung hervor. Er wurde sogar eher aus der öffentlichen Diskussion herausgehalten. Der polnische Historiker und Germanist Włodzimierz Borodziej beschreibt die polnischen Reaktionen als durchaus ambivalent:

„Wir haben in dem Fall vom Kniefall Willy Brandts völlig widersprüchliche Quellenüberlieferungen. Es war ja so, dass dieser Kniefall gezeigt worden ist in der Abendnachrichtensendung und in dieser Abendnachrichtensendung um 19:30, die sich ganz Polen angeschaut hat in realsozialistischen Zeiten. Ganz besonders intensiv, da es nur ein Fernsehprogramm gegeben hat und so weiter. Und da ist dieser Kniefall ausführlich gezeigt worden. In der Presse am nächsten Tag durfte das überhaupt nicht sein. Bis auf die jiddische Folksstymme, die in Warschau verlegt worden ist, weder in der großen Parteizeitung noch in den anderen Tageszeitungen gab es dieses Bild und wenn man sich die sehr langen Kommunikées über den Verlauf des Besuches anschaut, dann am 8. Dezember 1970, dann finden Sie irgendwo kleingedruckt drei Zeilen, dass Willy Brandt auch das ehemalige Ghetto gelände besucht hat und dort gekniet hat. Mehr nicht. Und dann gibt es widersprüchliche Erinnerungen an diesen Tag. Es gibt Personen, die sagen,

41 Vgl. Jacobmeyer (wie Anm. 22), S. 32. Die Quelle im Volltext findet sich unter <http://www.berlin.polemb.net/index.php?document=312> [18.8.2009].

42 Die Lage der Vertriebenen und das Verhältnis des deutschen Volkes zu seinen östlichen Nachbarn. IV. Völkerrechtliche Fragen. Denkschrift der Evangelischen Kir-

che vom 15. Oktober 1965, in: www.ekd.de/aktuell/45955.html [18.8.2009].

43 Jacobmeyer (wie Anm. 22), S. 32.

44 Siehe die Informationen unter www.generationenprojekt.de/1970/KniefallBrandts [19.8.2009].

sie waren tief beeindruckt von dem, was sie im Fernsehen gesehen haben und es gibt solche, die an diesem Tag kein Fernsehen gesehen haben, keine Nachrichten und die wussten von dem noch jahrelang nichts. Denn dieses Bild vom Kniefall ist dann ausser dieser einen Ausnahme in der Folkstymme wurde es in Volkspolen so gut wie nicht gezeigt. Aus Gründen, die ich ehrlich gesagt nicht ganz verstehe. Wahrscheinlich ging es darum – doch darum – dass Willy Brandt vor dem Denkmal der Juden gekniet hat und nicht vor dem der Polen und dass sich polnische Sozialisten in der Partei und in der Zensur durch dieses Bild irgendwie beleidigt gefühlt haben. Also ein völlig gegensätzlicher Eindruck, ja völlig gegensätzliche Wahrnehmung als in Deutschland, wo ja immer wieder verwechselt wird, wo eigentlich Willy Brandt gekniet hat. wo immer wieder gesagt wird, das galt den Juden, das galt nicht den Polen".⁴⁵

Ein größeres öffentliches Interesse an Polen entstand in der Bundesrepublik durch die Entstehung einer offenen Oppositionsbewegung nach der Streikwelle von 1976 und die Gründung des unabhängigen polnischen Gewerkschaftsverbandes Solidarność. Viele Bundesbürger beteiligten sich Anfang der 1980er Jahre an Paketsende-Aktionen nach Polen, um den unter anhaltend schlechter Versorgung leidenden Menschen zu helfen. Bei vielen polnischen Bürgern entwickelte sich dadurch ein neues Bild der Deutschen als hilfsbereite Begleiter des polnischen Kampfes.⁴⁶ Und doch machte sich bei einigen dieser engagierten Bürger im Westen auch Ernüchterung und Enttäuschung breit, nachdem sie erleben mussten, dass das politische System Polens vorerst unverändert blieb. In Teilen der Linken wurde die antikommunistische polnische Opposition gar als Störenfried der Entspannungspolitik wahrgenommen.⁴⁷

2.2.2 Polen-Bilder in der DDR

Alle im Warschauer Pakt vertretenen Staaten des Ostblocks sprachen in der offiziellen Staats- und Parteipolitik von sich als *Bruderstaaten*, die geführt würden von der Leitidee des *sozialistischen Patriotismus* und *Proletarischen Internationalismus*. Verschiedene bilaterale Verträge sorgten für friedliche Beziehungen und gute Nachbarschaft. Die Grenzfrage zwischen beiden Staaten, also die Anerkennung der *Oder-Neiße-Friedensgrenze* – so die Bezeichnung der Grenze in der DDR – wurde bereits neun Monate nach der Gründung der DDR mit dem Görlitzer Abkommen vom 6. Juli 1950 vertraglich geregelt. Die DDR berief sich bis zu ihrem Ende auf die für beide deutsche Staaten unmittelbare Rechtsverbindlichkeit des Potsdamer Abkommens, in dem die Siegermächte des Zweiten Weltkriegs diese Grenze festgelegt hatten. Revisionsabsichten oder Besitz- und Rückgabeansprüche auf frühere Gebiete waren in der politischen Doktrin der DDR nicht denkbar, zumal, wenn man an die begrenzte Souveränität des Landes denkt. Da organisierte Interessenvertretungen der Vertriebenen in der DDR verboten waren und die Thematisierung von Flucht und Vertreibung in der Öffentlichkeit tabuisiert wurde, konnte die SED-Führung etwaige Bedrohungen ihrer Außenpolitik durch Forderungen solcher Verbände ausschließen.

Die Regierungen der DDR und der Volksrepublik Polen bekannten sich offiziell zur Freundschaft zwischen den *sozialistischen Bruderstaaten* dies- und jenseits der Oder-Neiße-Grenze. Zahlreiche bilaterale Verträge wurden abgeschlossen, Begegnungen von Kinder- und Jugendgruppen organisiert, die Zusammenarbeit von Betrieben und Institutionen gefördert. Doch trotz permanenter offizieller Verlautbarungen über eine tiefe Freundschaft zwischen den Völkern, blieb ein ehrliches, spontanes und ideologiefreies Zusammenfinden von Menschen beider Länder eher selten. Auch auf politischer Ebene gab es Spannungen. So muss das Verhältnis zwischen dem Generalsekretär des Zentralkomitees der SED, Walter Ulbricht, und dem Chef der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei (PVAP), Władysław Gomułka, als schwierig bezeichnet werden. Das belastete eine kontinuierliche Zusammenarbeit. Erwies sich Ulbricht als treuer Anhänger der Sowjetunion, so zeichnete sich Gomułka als Widersacher Moskauer Befehle aus. Anfangs kam es zwischen beiden Staaten zu Handelsvereinbarungen und Besuchen hochrangiger Politiker. Die DDR wirtschaftlich zu stabilisieren, war aus sowjetischer Sicht von größter Bedeutung für die Existenzsicherung und Sicherheit des gesamten Ostblocks. Aus dieser Bedeutungszuweisung leitete die SED eine besondere politische Stellung unter den kommunistischen und Arbeiterparteien ab und lehnte sich eng an ihren Schutzpatron, die Sowjetunion, an. Sie folgte daher strikt dem Moskauer Kurs und brachte Gomułkas Reformeifer tiefes Misstrauen entgegen. Gleichwohl versicherte man sich in der Außenpolitik gemeinsamer Positionen.

45 Włodzimierz Borodziej: Der Kniefall in der polnischen Öffentlichkeit, in: http://www.deutsche-und-polen.de/_frames/popup_zitat_jsp/key=boro40.html [19.8.2009].

46 Vgl. Beate Kosmala (wie Anm. 26), S. 37.

47 Ebd.

Als Bündnispartner der Sowjetunion sah sich die DDR in der antifaschistischen Tradition und wies daher eine historisch-moralische Verantwortung für die Naziverbrechen weit von sich. Diese wurde allein der Bundesrepublik zugeschoben. Als Begründung diente der DDR-Führung die im Westen Deutschlands über Jahrzehnte erhobene Forderung nach Wiederherstellung des Deutschen Reiches in den Grenzen von 1937.⁴⁸ Eine Auseinandersetzung der DDR-Bürger mit den Schwierigkeiten der deutsch-polnischen Geschichte sowie mit den Umständen und Folgen von Flucht und Vertreibung, mit den Gräueltaten der Kriegs- bzw. Nachkriegszeit fand nicht statt, sie war politisch nicht gewollt. Nach dem Selbstverständnis der SED war sie sogar ganz unnötig, da doch die Bundesrepublik das dunkle Erbe der deutschen Geschichte zu tragen hatte. Die deklarierte Brüderschaft zwischen beiden Völkern sollte unter Verzicht auf einen freien Gedankenaustausch über die Vergangenheit gestaltet werden.

Aufgrund akuten Arbeitskräftemangels in der DDR, der durch die massive Auswanderungswelle in die Bundesrepublik noch verstärkt wurde, entschied sich die SED, ausländische Arbeitskräfte ins Land zu holen. So arbeiteten seit Mitte der 60er Jahre mehrere Tausend polnische Arbeiter in Betrieben der östlichen DDR-Grenzgebiete.

27 Jahre nach dem Ende des Krieges wurde 1972 der pass- und visafreie Grenzverkehr zwischen Polen und der DDR eingeführt. Der polnische Journalist und Stipendiat am Deutschen Polen-Institut in Tübingen, Rafał Rogulski, betrachtet diese Maßnahme als eine der wichtigsten Entscheidungen der ostdeutsch-polnischen Entspannungspolitik.⁴⁹ Die Öffnung der Grenze nach Polen hatte für die Bevölkerung der DDR, Rogulski folgend, eine enorme psychologische Wirkung, die den Bürgern u. a. beweisen sollte, dass der Westen, zwar langsamer als erwartet, letztendlich aber eingeholt werden könne.⁵⁰

Millionen Menschen besuchten jährlich das jeweilige Nachbarland – einen zwischenstaatlichen Grenzverkehr dieses Ausmaßes hatte es zuvor in der deutsch-polnischen Geschichte noch nicht gegeben. Mit Blick auf die erst wenige Jahre zurückliegenden Kriegsverbrechen der Deutschen in Polen und die Flucht- und Vertreibungserlebnisse vieler Deutscher war dieser Reiseverkehr von großer Bedeutung:

„Es war in beiden Gesellschaften die erste massenhafte, interkulturelle Erfahrung von Fremden bzw. Fremdheit, sei es aus der Perspektive des Bereisten oder des Reisenden.“⁵¹

Besuche von DDR-Bürgern in Polen waren, rein statistisch betrachtet, weitaus häufiger als umgekehrt.⁵² Indes waren diese Reismöglichkeiten nicht von Dauer.

Die Formierung der wachsenden Oppositionsbewegung in Polen und deren Anziehungskraft für die Bürgerrechtsbewegung in der DDR veranlasste die SED, zum *Schutze ihrer Bevölkerung* gegen den Einfluss des *konterrevolutionären Polens* Maßnahmen zu ergreifen. 1980 wurde die Grenze zu Polen geschlossen. DDR-Reisende in Polen wurden überwacht, von den Betreuern der Jugendreisegruppen forderten SED-Partei- und FDJ-Leitungen Berichte über das Verhalten der jungen Leute oder über besondere Vorfälle. Die Möglichkeiten zum Abbau gegenseitiger Vorurteile und Feindbilder wurden massiv eingegrenzt, da die Staats- und Parteielite Angst vor einem Überschwappen *aufrührerischen* Gedankenguts in die DDR hatte. Vor allem beim Umgang mit der *Solidarność* griff die DDR-Propaganda gezielt auf antipolnische Vorurteile zurück.

Als westlichster Vorposten der Sowjetunion „und deutscher Halbstaat stand die DDR stets im Schatten ihres großen westlichen Nachbarn, der für die VR Polen (ebenso wie für die DDR) als Handelspartner und Kreditgeber unverzichtbar, politisch jedoch belastet war“.⁵³

48 Vgl. Brigitte Jäger-Dabek: Polen. Eine Nachbarschaftskunde, Bonn 2003, S. 105.

49 Rafał Rogulski: Die Öffnung der „Freundschaftsgrenze“ – Motive, Verlauf und Folgen der Einführung des pass- und visafreien Grenzverkehrs zwischen Polen und der DDR (1972–1980). Öffentliches wissenschaftliches Kolloquium. Deutsches Polen-Institut Darmstadt. 27.06.2007. Vgl. www.stiftung-aufarbeitung.de/downloads/pdf/stip2007/Rogulski.pdf [19. 08. 2009].

50 Vgl. ebd.

51 Ebd.

52 Die Gründe liegen in unterschiedlichen Motiven: Z. B. wurde es für DDR-Bürger möglich, sich mit westdeutschen Verwandten zu treffen. Ein weiterer wichtiger

Grund bestand für viele DDR-Bürger darin, endlich ehemalige Wohnorte sehen und Friedhöfe besuchen zu können, es ihren Kindern und Enkelkindern zu zeigen. Für die polnischen Bürger, die diese Häuser und Grundstücke nun bewohnten, war dies keine einfache Situation. Auch die Opposition in der DDR nutzte Besuche in Polen, um sich mit Gleichgesinnten (mitunter auch aus weiteren sozialistischen Staaten) zu treffen, Erfahrungen auszutauschen und, was von den Geheimdiensten beider Länder befürchtet wurde, Formen der Zusammenarbeit zu beraten. Die Korrespondenz der Geheimdienste wurde verstärkt und durch enge Kooperation zur Unterdrückung ergänzt (vgl. ebd.).

53 Rafał Rogulski (wie Anm. 49).

Fazit:

Vergleicht man die Entwicklung des deutsch-polnischen Verhältnisses in den beiden deutschen Staaten zwischen 1949 und 1989, lassen sich folgende Entwicklungen erkennen: Sowohl in der Bundesrepublik als auch in der DDR lebte ein über Jahrhunderte geprägtes Denken der Überheblichkeit gegenüber Polen fort. Die problematische ökonomische Lage Polens bildete den Nährboden dafür. Das Potsdamer Abkommen wurde in beiden deutschen Staaten unterschiedlich aufgenommen. Die im westlichen Bündnissystem eingebundene Bundesrepublik betrachtete das Abkommen als eine Übereinkunft ohne dauerhafte politische Bindungswirkung. So lehnte sie anfangs die Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze kategorisch ab. Zum Zwecke politischer Verhandlungen respektierte sie als Partner bis in die 50er Jahre lediglich die Exilregierung in London, nicht aber die unter Druck Stalins gebildete kommunistische Regierung der Volksrepublik Polen. Das westdeutsche Polenbild blieb über lange Zeit von der Ablehnung der Oder-Neiße-Grenze geprägt. Die oppositionellen Bewegungen gegen das kommunistische Regime in Polen und für mehr Demokratie ließen das Interesse der Bundesregierung und vieler Bundesbürger gegenüber Polen indes ständig wachsen. Seit 1970 wurde die Oder-Neiße-Grenze vonseiten der Bundesregierung offiziell anerkannt.

Die im östlichen Bündnissystem verankerte DDR hielt sich streng an die Festlegungen des Potsdamer Abkommens. Sie respektierte von Beginn an die Oder-Neiße-Grenze und engagierte sich für eine friedliche Nachbarschaft mit Polen. Die sich weitaus früher als in der DDR organisierende polnische Oppositionsbewegung inspirierte in den 1980er Jahren auch die ostdeutsche Bürgerbewegung. Der *Arbeiter- und Bauernregierung* der DDR, deren Politik gegenüber der eigenen Bevölkerung immer mehr aus leeren Worthülsen bestand und die aufgrund der wachsenden Versorgungs- und Produktionsprobleme ab etwa der zweiten Hälfte der 70er Jahre die immer wieder versprochene Sicherung des materiellen Lebensniveaus seiner Bürger nicht einhalten konnte, missfiel die politische Entwicklung im sozialistischen Nachbarstaat und die Anziehungskraft, die sie auf viele DDR-Bürger ausübte. Sie sah ihr auch vonseiten der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung nicht mehr haltbares, längst überlebtes Verständnis von der *Diktatur des Proletariats* gefährdet. Deshalb grenzte sie sich zunehmend offen vom Nachbarland ab. Indem sie alte Feindbilder gegen den polnischen Nachbarn wiederbelebte, glaubte die zu einer Erneuerung nicht mehr fähige Partei- und Staatselite, die Schwächen des eigenen Landes besser kaschieren zu können. Sie erwies sich somit als Verräterin ihrer eigenen Ideale, die in den Schlagworten vom *proletarischen Internationalismus* und *sozialistischen Patriotismus* in jeder öffentlichen außenpolitischen Rede und bei inszenierten Jugendtreffen beschworen wurden.

2.3 Die vereinte Bundesrepublik und ihre Beziehungen zu Polen nach 1990

Auch in den ersten Jahren der staatlichen Einheit wurden in einigen deutschen Medien Bilder von Polen präsentiert, die wieder einmal die *polnische Wirtschaft* diskreditierten. Sie wirkten im Blick auf die Anstrengungen der Bundesregierung zum Aufbau freundschaftlicher Beziehungen zu Polen kontraproduktiv. Durch den Beitritt der DDR zur Bundesrepublik war aus polnischer Sicht ein neuer westlicher Nachbarstaat entstanden, der durch seine Größe und wirtschaftliche Stärke gewisse Ängste auslöste. Der damalige Außenminister, Hans-Dietrich Genscher, hielt kurz vor der offiziellen Gründung der neuen Bundesrepublik im Bundestag eine Rede, in der er sich zur Verantwortung der Bundesrepublik gegenüber Polen bekannte:

„Unsere größere Verantwortung für die Zukunft Europas erkennen wir auch für unser Verhältnis zu Polen. Die Unverletzlichkeit der Grenzen ist ein Kernelement der Friedensordnung in Europa. Der Vertrag vom 12. September 1990 bestätigt den endgültigen Charakter der Grenzen des geeinten Deutschland. Das vereinte Deutschland hat keinerlei Gebietsansprüche gegen andere Staaten und wird solche auch in Zukunft nicht erheben.

(Beifall bei allen Fraktionen)

Das vereinte Deutschland wird die bestehende deutsch-polnische Grenze in einem völkerrechtlich verbindlichen Vertrag bestätigen. Das wird innerhalb der kürzestmöglichen Zeit nach der Herstellung der deutschen Einheit geschehen. Für Millionen Deutsche, die ihre Heimat unter schmerzlichen Bedingungen aufgeben mussten, bedeutet diese Entscheidung einen besonderen und persönlichen Beitrag zum Frieden in Europa.

Schon mit dem Warschauer Vertrag haben wir den Teufelskreis von Unrecht und Ge-

genunrecht für immer durchbrochen und damit den Weg für die Aussöhnung mit dem polnischen Volk geebnet. Unser Verhältnis zu Polen drückt in besonderer Weise unsere europäische Berufung aus. Es ist deshalb unsere Absicht, in einem zusätzlichen umfassenden deutsch-polnischen Vertrag die Grundlagen für ein neues Kapitel guter deutsch-polnischer Nachbarschaft aufzuschlagen.“⁵⁴

Dieses ehrliche, eindeutige Bekenntnis des Außenministers ist als Kompass der deutschen Außenpolitik gegenüber Polen zu betrachten. Doch Staatsräson und Lebenswirklichkeit der Bürger eines Landes stimmen nicht automatisch überein. So fühlten sich viele Menschen, vor allem auf ostdeutscher Seite und speziell in den Grenzgebieten zu Polen, durch Schwarzmarkthandel, Zigarettenschmuggel und polnische Schwarzarbeiter bedroht. Die Arbeitslosigkeit in diesen deutschen Gebieten war (und ist) besonders hoch und Ressentiments waren daher besonders leicht (re-)aktivierbar. Die Boulevardpresse mit ihren populistischen Losungen, wie z. B. „Kaum gestohlen, schon in Polen“ (1995), Fernsehkriminalfilme, in denen Autodiebe und polnische Prostituierte ins Zentrum gestellt wurden, sowie die Polenwitze des Talkmasters Harald Schmidt förderten u. a. die Klischees gegenüber dem Nachbarland und seinen Menschen.⁵⁵ Aufklärende Erläuterungen zu den ökonomischen Hintergründen des Wirtschaftsgefälles zwischen Deutschland und Polen und der Wohlstandsgrenzen im Nachbarland wurden indes meist nicht mit gleicher Nachdrücklichkeit in die Öffentlichkeit getragen. Einseitige Darstellungen werden von den Lesern der Boulevardpresse kaum hinterfragt, sie sind *mundgerecht* formuliert und mit einprägsamen Worten gespickt – es lacht sich halt leichter über andere und es lenkt von den eigenen Schwierigkeiten ab. Deshalb werden die Klischees so gern angenommen und sie tragen zur Verbreitung von Hass und Missgunst den Nachbarn gegenüber bei.

Auch bei der Berichterstattung zur EU-Osterweiterung⁵⁶ zeichneten die deutschen Medien ein eher einseitiges und noch dazu negatives Bild über Polen. In den Vordergrund traten vor allem die Finanzierung der Erweiterung und die vermuteten Probleme durch den angeblichen Zustrom billiger Arbeitskräfte.⁵⁷ Der deutsch-polnische Streit um die Errichtung eines von der Stiftung der Vertriebenen geforderten *Zentrums gegen Vertreibungen* in Berlin strapazierte zusätzlich das deutsch-polnische Verhältnis. Durch einen vertrauensvollen Austausch über die Erfahrungen im deutsch-polnischen Dialog und bei mehr Bemühungen um eine multiperspektivische Geschichtsaufarbeitung hätten derartige Disharmonien vermieden werden können. Gegenseitige Vorwürfe, einerseits vonseiten Polens an die Deutschen gerichtet, denen eine monistische Sicht auf ihre Opferrolle unterstellt wurde, und andererseits der Deutschen an die Polen, die sich anhören mussten, dass sie auf eine gründliche Aufarbeitung der Vertreibungen verzichtet hätten, ließ viele Menschen dies- und jenseits der Grenze wieder in alte Denkmuster verfallen. Angekündigte Klagen deutscher Vertriebener und Spätaussiedler auf Rückübertragung von Eigentum führen in Polen verständlicherweise zu Ängsten und Ressentiments. Man muss auch sehen, dass z. B. ein Großteil der deutschen Bevölkerung nach wie vor sehr wenig über die Ermordung der polnischen Intelligenz unter der deutschen Besatzung im Zweiten Weltkrieg weiß. Die überarbeitete Wehrmachtsausstellung von 2002 sparte die Verbrechen der Wehrmacht in Polen gegen polnische und jüdische Zivilisten aus.⁵⁸ In all diesen Fragen besteht ein akuter Aufarbeitungsbedarf.

Ruchniewicz resümiert, dass bei den westlichen Nachbarn nach wie vor großes Unwissen über das heutige Polen bestünde und dass die negativen Stereotype die positiven überwiegen. Er verweist dabei auf die Auswahl der Bilder über Polen in der Presse. So sähen die Deutschen, Forschungsergebnissen des Instituts für öffentliche Angelegenheiten zufolge, die Polen als religiös, rückständig, unehrlich und ineffizient an. Forschungen unter deutschen Studenten bestätigten diese Ergebnisse, die allerdings etwas differenzierter ausfielen: Sie assoziierten die Polen mit Armut, Faulheit und Schwerfälligkeit, andere wiederum mit Höflichkeit und Gastfreundschaft. Weitere Studenten beschrieben sie als „arme Leute, Diebe, billige Arbeitskräfte, Ferkel, Kriminelle, Lügner“ usw.⁵⁹ Solche Bilder wurden auch von den Eltern der Befragten geäußert.

Aus polnischer Sicht gelten die Bundesrepublik und ihre Bürger hingegen als reich, das Land westlich von Oder und Neiße wird bei Befragungen als demokratisch charakterisiert. Die antideutsche Wahrnehmung des westlichen Nachbarn scheint im Wesentlichen abgebaut zu sein.⁶⁰

54 Hans-Dietrich Genscher: Rede in der Bundestagsdebatte am 20. September 1990, in: Archiv für christlich-demokratische Politik (ACDP) der Konrad Adenauer Stiftung. Siehe: www.kas.de/wf/de/71.4521 [18.08.2009].

55 Vgl. Beate Kosmala (wie Anm. 26), S. 39.

56 Am 1. Mai 2004 wurde Polen im Rahmen der EU-Osterweiterung Mitglied der Europäischen Union.

57 Vgl. Beate Kosmala (wie Anm. 26).

58 Vgl. ebd., S. 41 f.

59 Ruchniewicz (wie Anm. 1), S. 153.

60 Vgl. ebd.

Politische Karikaturen, die das deutsch-polnische Verhältnis in seiner Problembeladenheit darstellten, heizten die Verständigungsschwierigkeiten im Jahre 2007 von Neuem an. Die Karikatur des *Tagesspiegels*, abgebildet am 27. Juni 2007, verärgerte Polens Premier Jaroslaw Kaczynski so sehr, dass er eine sehr deutliche Drohung gegenüber der Bundesregierung aussprach:

„Ich warne die deutschen Regierenden. Deutschland darf keine Äußerungen tolerieren, die zum Schlimmsten führen können: zu einem Unglück in Europa und damit auch zu einem Unglück, das die Deutschen selbst betreffen wird.“⁶¹

Das Nachrichtenportal *tagesschau.de* zitiert den Premier mit den Worten:

„In Europa ist eine Situation entstanden, in der man nicht mehr von der deutschen Kriegsschuld, sehr wohl aber von polnischen Konzentrationslagern und einer polnischen Mitschuld am Holocaust reden darf.“⁶²

Bereits die Wortwahl im zweiten Satz der Überschrift des Artikels: „Eine Tagesspiegel-Karikatur hat Premier Jaroslaw Kaczynski so sehr erzürnt, dass er sich zu wilden Drohungen hinreißen ließ“, zeigt den Charakter der Auseinandersetzung.⁶³ Formulierungen, wie *wilde Drohungen* und *hinreißen*, entstammten einem eher populistischen Vokabular und gaben dem Leser eine wertende Meinung vor, die dazu angetan war, ihn zu verführen, sich der vorgefertigten Meinung ohne Umschweife anzuschließen. Aus der Perspektive eines vorurteilsfreien Umgangs miteinander wäre es indes wichtig gewesen, über die Hintergründe der zweifelsohne weniger diplomatischen Äußerungen des Premiers zu informieren. Sie sind, mit Blick auf die Vergangenheit, Ausdruck polnischer Befürchtungen, der Zweite Weltkrieg und die von Deutschen ausgegangenen und verübten Verbrechen könnten vergessen werden und in einer umfassenden historischen Aufarbeitung des Schicksals des polnischen Volkes keine Rolle mehr spielen. Und im Zusammenhang damit steht auch die polnische Furcht, bei aktuellen politischen Verhandlungen in der EU in eine zweitrangige Position gedrängt zu werden.

Und doch werden, all diesen Problemen trotzend und ganz im Sinne des ehemaligen Außenministers Genscher, vielseitige Möglichkeiten zur Überwindung von Vorurteilen gesucht und wahrgenommen. Davon zeugt auch die folgende Übersicht verschiedener Institutionen und Organisationen deutsch-polnischer Zusammenarbeit.

- Auswärtiges Amt;
<http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Europa/DeutschlandInEuropa/BilateraleBeziehungen/Polen/DePIStart.html>
- Regierung von Mecklenburg-Vorpommern;
http://www.regierung-mv.de/cms2/Regierungsportal_prod/Regierungsportal/de/stk/Themen/Deutsch-Polnische_Zusammenarbeit/index.jsp
- Deutsches Polen Institut Darmstadt e.V.;
<http://www.deutsches-polen-institut.de/>
- Polnische Institute in den Städten Berlin, Düsseldorf und Leipzig;
<http://www.polnischekultur.de/>;
<http://www.polnisches-institut.de/>;
<http://www.polinst-l.de/>
- Koordinatorin für die deutsch-polnische zwischengesellschaftliche und grenznahe Zusammenarbeit (Gesine Schwan);
<http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/AAmt/Koordinatoren/D-PL-Koordinatorin/D-Pol-Koordinatorin.html>
- Deutsch-Polnische Industrie- und Handelskammer;
<http://www.ihk.pl/index.html?action=cl&translation=2>
- Deutsches Historisches Institut Warschau;
<http://www.dhi.waw.pl/cms/>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst, Außenstelle Warschau;
<http://www.daad.pl/de/index.html>
- Deutsch-Polnisches Jugendwerk;
<http://www.dpjw.org/html/index.php>

61 Zit. nach: Streit um Tagesspiegel-Karikatur 27.6.2007, in: <http://www.tagesspiegel.de/politik/international/Polen-Karikatur;art123,2329331> [18.08.2009]. Die Zeichnung des Karikaturisten Klaus Stüttmann im Tagesspiegel karikierte ein diskutiertes neues EU-Abstimmungsverfahren, bei dem die

polnische Seite die doppelte Mehrheit für sich an Stimmen forderte. Die Quadratwurzel aller Weltkriegstoten spielte dabei als Rechnungsgröße eine Rolle.

62 Ebd.

63 Ebd.

- Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder);
<http://www.euv-frankfurt-o.de/de/index.html>
- Collegium Polonicum;
<http://www.cp.euv-frankfurt-o.de/de/index.php>
- Deutsch-polnisches Magazin „Dialog“;
<http://www.dialogonline.org/>
- Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit;
<http://www.fwpn.org.pl/?tlng=de>
- Haus der Deutsch-Polnischen Zusammenarbeit;
<http://www.haus.pl/de/index.html>
- Deutsch-Polnische Fraueninitiative Berlin-Warschau e.V.;
<http://www.frauenini-berlin-warschau.de/>
- Deutsch-Polnische Gesellschaft Bundesverband e.V.;
<http://www.dpg-bundesverband.de/index.html>
- Deutsch-Polnische Wissenschaftsstiftung;
<http://www.dpws.de/>

Negative Stereotype, Vorurteile und Feindbilder sind alltägliche menschliche Phänomene. Sie entstehen immer wieder neu, wo Menschen sich begegnen. Diese „unperfekte menschliche Natur“ (Bartoszewski) zu erkennen und konstruktiv zu formen, gelingt nur, „indem wir uns dessen bewusst werden, dass Austausch, Begegnung, Zusammenarbeit und gegenseitiges Kennenlernen viel mehr Vorteile bringen als blinde Abgrenzung. Das erfordert freilich gewissen Aufwand, Mut und Bereitschaft zum Verständnis. Und vor allem die Erkenntnis, dass wir letztendlich alle – ob Freund oder Feind – derselben menschlichen Familie angehören und aufeinander angewiesen sind.“⁶⁴

Hier schließt sich der Kreis zu dem Anliegen der neueren deutschen Geschichtslehrpläne, insbesondere der Oberstufe.

3 Didaktisch-methodische Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht

Die Erarbeitung des Lehrplanthemas *Funktion Traditioneller Feindbilder: Deutsche und Polen* des Lernbereichs 2 kann auf unterschiedliche Weise geschehen, wobei wir auf der Basis der in Arbeitsblättern angebotenen Materialien etwa die Dauer von vier Unterrichtsstunden zur Er- und kategorialen Verarbeitung der Inhalte vorschlagen. Wir stellen eine nach primär kategorialen Kriterien zusammengestellte Sammlung an Quellen, Dokumenten und Darstellungen zur Verfügung, die es dem Lehrer ermöglicht, eine den konkreten Unterrichtsbedingungen sowie den Lernerfahrungen und -interessen der Schüler entsprechende Auswahl zu treffen. Auf diese Weise lassen sich die Arbeitsblätter flexibel in den Unterricht einbinden und zur Förderung der historischen Kompetenzen der Schüler (zielgerichtete Fragestellungen entwickeln, Arbeitswissen erwerben, Theorien verstehen und auf historische Sachverhalte anwenden, Deutungen de-konstruieren, vergangenes Geschehen rekonstruieren, Geschichtsbewusstsein reorganisieren) nutzen. Die Arbeitsblätter lassen sich indes auch einzeln in die Behandlung anderer Themen/Beispiele des Lehrplans einbeziehen (Bsp.: Arbeitsblatt 1 *Stereotyp – Vorurteil – Feindbild: Terminologische Verständigung*). Als in einem kompetenzorientiert ausgerichteten Geschichtsunterricht anzustrebende Ziele und Methoden schlagen wir vor:

- Die Schüler erkennen zunächst in einem vorwiegend deduktiven Analyseverfahren die Komplexität der Begriffe *Stereotyp*, *Vorurteil* und *Feindbild*. Sie sind in der Lage, diese Begriffe nach Spezifik, Bedeutung und Wirkung zu unterscheiden. (Schwerpunkt Sachkompetenz: Theoriebezug der Thematik)
- Durch die Auseinandersetzung mit diesen Begriffen am Beispiel des deutsch-polnischen Verhältnisses werden sie in einem sowohl diachronen als auch synchronen Analyseverfahren dafür sensibilisiert, dass Stereotype, Vorurteile und Feindbilder nicht nur in der Deutung vergangenen Geschehens anzutreffende Phänomene sind, sondern dass sie auch in der Gegenwart alltäglich in Erscheinung treten. Auf Grund ihrer Intensität und

Ziele und Methoden

⁶⁴ Władysław Bartoszewski (Anm. 3), S. 12.

Nachhaltigkeit besitzen sie nach wie vor eine große Wirkungsmacht im kollektiven Gedächtnis. Die Schüler werden für die Kompliziertheit des über Jahrhunderte entwickelten deutsch-polnischen Verhältnisses sensibilisiert. Das befähigt sie, historische Hintergründe der mitunter auch noch in der Gegenwart auftretenden Missverständnisse zwischen Deutschen und Polen zu erkennen. (Schwerpunkt Sachkompetenz: Inhaltsbezug; De- und Re-Konstruktionskompetenz)

- Die Schüler sind in der Lage, die Bemühungen der deutschen und der polnischen Regierungen seit 1945 zur Entwicklung gutnachbarlicher Beziehungen zu beurteilen. Dabei liegt besonderes Augenmerk auf der Berichterstattung deutscher und polnischer Medien über das jeweilige Nachbarland und der Bedeutung medialer Darstellungen für den deutsch-polnischen Dialog. (Schwerpunkt Sachkompetenz: Inhaltsbezug; De-Konstruktionskompetenz)
- Sowohl für die De-Konstruktion historischer Narrationen zum deutsch-polnischen Verhältnis in Schrift- und Bildform (historische Darstellungen aus der Publizistik: Karikaturen, Fotomontagen) als auch für die Re-Konstruktion der deutsch-polnischen Vergangenheit anhand historischer Quellen, ordnen die Schüler die Entwicklung der Feindbilder in eine Übersicht ein. Diese dient auch als Grundlage für die Klassen-/ Kursdiskussion über die Wirkungen von Feindbildern. (Schwerpunkt Sachkompetenz: Strukturierung)
- Die Schüler setzen sich in einer systematisierenden Diskussion mit der Frage auseinander, welche Relevanz die gewonnenen Erkenntnisse für ihre eigene gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt besitzen. Dabei können sie zu der Erkenntnis gelangen, dass jeder Mensch – also auch sie selbst – über Stereotype und Vorurteile verfügt, die das eigene Selbst- und Weltverständnis prägen. Erfolgreich wäre die Auseinandersetzung mit der Thematik dann, wenn
 - sich die Schüler (selbst-)reflexiv mit eigenen Meinungen über das Nachbarland Polen auseinandersetzten,
 - ihre Erkenntnisse dazu führten, künftig, über die Thematik der Unterrichtseinheit hinausreichend, Stereotype, Vorurteile und Feindbilder gegenüber anderen Kulturen und Nationen auf die sie prägenden Ursachen zurückführen zu können und
 - sie im Umgang mit der eigenen (stets vorläufigen) Sicht auf andere Menschen und deren Lebensweisen, Kulturen und Nationsverständnisse verantwortungsbewusster und umsichtiger handelten.
 (Schwerpunkt Orientierungskompetenz)

Zu folgenden Themen werden Arbeitsblätter bereit gestellt:

Arbeitsblatt 1	<i>Stereotyp – Vorurteil – Feindbild:</i> Terminologische Verständigung
Arbeitsblatt 2	Deutsche und polnische Stereotype und Vorurteile in der deutschen und polnischen Publizistik
Arbeitsblatt 3	Das deutsch-polnische Verhältnis in der Historiografie und in den Medien – <i>Der schwere Weg zur Verständigung</i>
Arbeitsblatt 4	Deutsche Stereotype zur polnischen Wirtschaft in der politischen Karikatur der Weimarer Republik
Arbeitsblatt 5	Das deutsch-polnische Verhältnis im Spiegel gegenwärtiger polnischer Medien (Fotomontagen)
Arbeitsblatt 6	Quellen und Dokumente zum deutsch-polnischen Verhältnis zwischen dem beginnenden 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart

4 Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Becher, Ursula/Włodzimierz Borodziej/Robert Maier (Hgg.): Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise, Bonn 2007.
- Pommerin, Reiner (Hg.): Quellen zu den deutsch-polnischen Beziehungen. 1815-1991, Darmstadt 2001.
- „Die Lage der Vertriebenen und das Verhältnis des deutschen Volkes zu seinen östlichen Nachbarn“; unter: <http://www.ekd.de/EKD-Texte/45952.html> [18.08.2009].
- Regierungserklärung des Bundeskanzlers Konrad Adenauer vom 20. September 1949, unter: www.politlounge.de/essays/regierungserklaerung_adenauer.pdf [18.08.2009].
- Abbildung zu **B 5.1**: [http://suche.aol.de/aol/idoidPage?query=%E2%80%9EDas+deutsche+trojanische+Pferd%E2%80%9C&type=web&pageNum=1&title=%26quot%3BDas+deutsche+trojanische+Pferd%26quot%3B+-+Deutsche+und+Polen+\(rbb+...&ts_it=web_serp&ts_cid=330040389685662771066383089112161356568&tu=http%3A%2F%2Fwww.deutsche-und-polen.de%2Fframes%2Fbild_lang_jsp%2Fkey%3D2003_dpa_steinbach_wprost.html](http://suche.aol.de/aol/idoidPage?query=%E2%80%9EDas+deutsche+trojanische+Pferd%E2%80%9C&type=web&pageNum=1&title=%26quot%3BDas+deutsche+trojanische+Pferd%26quot%3B+-+Deutsche+und+Polen+(rbb+...&ts_it=web_serp&ts_cid=330040389685662771066383089112161356568&tu=http%3A%2F%2Fwww.deutsche-und-polen.de%2Fframes%2Fbild_lang_jsp%2Fkey%3D2003_dpa_steinbach_wprost.html) [22.09.2009]
- Abbildung zu **B 5.2**: http://suche.aol.de/aol/idoidPage?query=Merkel+mit+Hitlerbart&type=web&pageNum=1&title=Merkel+mit+Hitlerbart+abgebildet+-+Welt+-+Aktuelle+Nachrichten+...&ts_it=web_serp&ts_cid=171931682263287872747206985904303387992&tu=http%3A%2F%2Fwww.vol.at%2Fnews%2Fwelt%2Fartikel%2Fmerkel-mit-hitlerbart-abgebildet%2Fcn%2Fnews-20070302-01455907 [05.02.2009].
- Abbildung zu **B 5.3**: www.spiegel.de/fotostrecke/fotostrecke-32170-2.html [05.02.2009].

Literatur

- Bartoszewski, Władysław: Feindbild Polen – Feindbild Deutschland. Vortrag auf der Konferenz „Feindbilder in Europa“. Wien, 2. – 3. April 2008, S. 1; unter: http://www.bpdm.kprm.gov.pl/userfiles/Feindbilder_Wien%202-3_04_08.pdf [23. 06. 2009].
- Bergmann, Werner: Was sind Vorurteile?, in: Informationen zur politischen Bildung 271 (2005); unter: http://www.bpb.de/publikationen/6MVHPR,0,0,Was_sind_Vorurteile.html [17. 06. 2009].
- Bergeron, Louis/ François Furet/ Reinhart Koselleck: Weltbild Weltgeschichte. Das Zeitalter der europäischen Revolution 1780-1848. Frankfurt/ Main 1998.
- Borodziej, Włodzimierz: Der Kniefall in der polnischen Öffentlichkeit, unter: http://www.deutsche-und-polen.de/_/frames/popup_zitat_jsp/key=boro40.html [19.08.2009].
- Chronik des 20. Jahrhunderts, Bd. 5 (1916) Gütersloh/ München 1995, S. 182.
- Davis, Earl E.: Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung, in: Vorurteile, ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. Politische Psychologie, Bd. 3, Frankfurt/M. 1964, S. 53.
- Dorsch, Friedrich: Psychologisches Wörterbuch, Bern u.a. 1982, S. 741.
- Generationenprojekt: Der Kniefall Willy Brandts, unter: <http://www.generationenprojekt.de/1970/KniefallBrandts.html> [19.08.2009].
- Genscher, Hans-Dietrich: Redebeitrag in der Bundestagsdebatte am 20. September 1990, in: Archiv für christlich-demokratische Politik (ACDP) der Konrad Adenauer Stiftung; unter: www.kas.de/wf/de/71.4521-29k [18.08.2009].
- Hahn, Hans Henning: Deutschland und Polen in Europa. Überlegungen zur Interdependenz zweier nationaler Fragen im 19. Jahrhundert, in: Hans Henning Hahn (Hg.): Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa, Schwalbach/Ts. 1996, S. 4-16.
- Hahn, Hans Henning (Hg.): Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa. Schwalbach/Ts. 1996.
- Jacobmeyer, Wolfgang: Die deutsch-polnischen Beziehungen in der Neuzeit als Konfliktgeschichte, in: Hans Henning Hahn (Hg.): Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa, Schwalbach/Ts. 1996, S. 17-33.
- Jäger-Dabek, Brigitte: Polen. Eine Nachbarschaftskunde, Bonn 2003.
- Kosmala, Beate: Polenbilder in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Vorurteile – Stereotype – Feindbilder. Informationen zur Politischen Bildung 271/2001, S. 29-33.
- Krzemiński, Adam: Deutsch-polnische Nachbarschaft als Gewinn und gegenseitige Be-fruchtung, in: Hans Henning Hahn (Hg.): Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa, Schwalbach/Ts. 1996, S. 34-44.
- Kühne, Norbert, u.a.: Psychologie für Fachschulen und Fachoberschulen, Köln/München 2001, S. 23.

- Lehrplan Gymnasium Geschichte. Sachsen, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus 2004/07, Dresden 2004/2007.
- Malzahn, Claus Christian/ Jan Puhl/ Andrzej Stasiuk: Polen und Deutschland. Es wird Ärger geben; publiziert auf Spiegel Online am 29.04.2004, unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/0,1518,297405,00.html> [06.02.2009].
- Markiewicz, Władysław: Polen und Deutsche: Ressentiments ohne Ende?, in: Hahn, Hans Henning (Hg.): Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa, Schwalbach/Ts. 1996, S. 130-137.
- Olschowsky, Heinrich: Sarmatismus, Messianismus, Exil, Freiheit – typisch polnisch?, in: Andreas Lawaty (Hg.): Deutsche und Polen. Geschichte – Kultur – Politik, München ²2006, S. 279-288.
- Pflüger, Peter Michael: Freund- und Feindbilder, Olten 1986, S. 7.
- Potsdamer Abkommen und Dokumente, hg. vom Kongress-Verlag GmbH, Berlin W 8, 1950.
- Rogulski, Rafał: Die Öffnung der „Freundschaftsgrenze“ – Motive, Verlauf und Folgen der Einführung des pass- und visafreien Grenzverkehrs zwischen Polen und der DDR (1972–1980). Öffentliches wissenschaftliches Kolloquium. Deutsches Polen-Institut Darmstadt. 27.06.2007; unter: <http://www.stiftung-aufarbeitung.de/downloads/pdf/stip2007/Rogulski.pdf> [19. 08. 2009].
- Ruchniewicz, Krzysztof: Geste mit politischer Langzeitwirkung. Willy Brandts Kniefall vor dem Ghetto-Denkmal in Warschau, in: Geschichte lernen 102 (2004), S. 63-66.
- Ruchniewicz, Krzysztof: Zögernde Annäherung. Studien zur Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen im 20. Jahrhundert, Dresden 2005.
- Ruchniewicz, Krzysztof: Versöhnung – Normalisierung – Gute Nachbarschaft, in: Andreas Lawaty (Hg.): Deutsche und Polen. Geschichte – Kultur – Politik, München ²2006, S. 95-107.
- Sommer, Gert: Zur Psychologie von Feindbildern, in: Hartmut Voit (Hg.): Geschichte ohne Feindbild? Perspektiven für das historische Lernen in Deutschland nach dem 9. November 1989, Erlangen 1992, S. 15-16.
- Spillmann, Kati/Kurt Spillmann: Feindbilder: Entstehung, Funktion und Möglichkeiten ihres Abbaus, in: Internationale Schulbuchforschung (1990), S. 276-277.
- Streit um Tagesspiegel-Karikatur 27.06.2007; unter: <http://www.tagesspiegel.de/politik/international/Polen-Karikatur;art123,2329331> [18.08.2009].
- Studiengesellschaft Friedensforschung: Ist ein Leben ohne Vorurteile und Feindbilder möglich?; unter: http://www.studiengesellschaft-friedensforschung.de/da_49.htm [17.06.2009].
- Tomala, Mieczysław: Deutsch-polnische Wirtschaftsbeziehungen seit 1919, in: Hans Henning Hahn (Hg.): Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa, Schwalbach/ Ts. 1996, S. 45-57.
- Weiland, Severin: Deutsche und Polen. Jahrmarkt der Vorurteile; publiziert auf Spiegel Online am 29.07.2004; unter: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,310755,00.html> [06.02.2009].
- Żyliński, Leszek: Typisch deutsch? Zwischen Selbst- und Fremdbild, in: Andreas Lawaty (Hg.): Deutsche und Polen. Geschichte – Kultur – Politik, München ²2006, S. 288-296.

Im Internet werden zu den hier behandelten Themen unterschiedliche Definitionsansätze sowie Materialien in Form von Aufsätzen, Quellen und Informationsverweisen angeboten. Die Aussagen dieser Materialien entschlüsseln zu können, erfordert ein hohes Maß an historischer Sach- und Methodenkompetenz, vor allem bei Re- und De-Konstruktionsleistungen der Schüler. Entsprechende Aufgabenstellungen werden deshalb für ihre Bearbeitung angeboten.

Die Autoren danken Prof. Dr. Gert Sommer (Philipps-Universität Marburg), Prof. Dr. Kurt R. Spillmann (ETH Zürich) sowie Frau Kati Spillmann für die Bereitstellung umfangreichen Materials zum Themenbereich „Feindbilder“.

Nachfolgend werden die didaktisch aufbereiteten Materialien in Form von Arbeitsblättern vorgestellt.

Stereotyp – Vorurteil – Feindbild

Terminologische Verständigungen

- Untersuchen Sie in je einer Gruppe Aufbau, Kernaussage und Perspektivität der Definitionen zu den Begriffen *Stereotyp* [M 1.1 a)-c)], *Vorurteil* [M 1.2 a)-c)] und *Feindbild* [M 1.3 a)-c)].
- Erarbeiten Sie sich eine eigene Definition dieser Begriffe.
- Stellen Sie dem Plenum Ihre Definition vor und begründen Sie Ihren Formulierungsvorschlag.
Vergleichen Sie diese drei Begriffe sowohl hinsichtlich ihrer Unterschiedlichkeit als auch ihrer Verkettung.
- Stellen Sie Hypothesen zu den Wurzeln und Erscheinungsformen von Feindbildern zwischen Deutschen und Polen mit Blick auf die Geschichte beider Länder auf.

Aufgaben

M 1.1 Stereotyp

- a) „Der Begriff Stereotype bezieht sich auf eine Reihe gleicher Eigenschaften, die Gruppen zugeschrieben werden. Bei der Wahrnehmung von Gruppen bedienen wir uns einiger typischer Eigenschaften, um Mitglieder dieser Gruppe zu kennzeichnen.“

Quelle: Norbert Kühne u.a.: Psychologie für Fachschulen und Fachoberschulen, Köln/München 2001, S. 23

- b) „Stereotypen sind zunächst einmal Kategorien, die die soziale Umwelt in verständliche und überschaubare Einheiten aufteilen, damit Chaos verhindern und eine auf gemeinsamen Werten, Erwartungen und Vorstellungen aufgebaute Organisation und ein entsprechend sinnvolles Verhalten in der sozialen Umwelt möglich machen. So gehören z.B. Alter, Geschlecht, Beruf, Nationalität, Sprache, aber auch Kriterien wie Körpergröße oder Standestitel – um nur einige Beispiele zu nennen – zu den allgemeinsten Stereotypen und einfachsten diesbezüglichen Orientierungs-Kategorien.“

(Quelle: Kati Spillmann, Kurt Spillmann: Feindbilder: Entstehung, Funktion und Möglichkeiten ihres Abbaus, in: Internationale Schulbuchforschung 12/1990, S. 276-277.)

- c) „Der Begriff Stereotyp bezeichnete ursprünglich den feststehenden Schriftsatz in der Buchdruckerkunst, abgeleitet vom griechischen ‚stereós‘ mit der Bedeutung starr, fest, standhaft und ‚typos‘ mit der Bedeutung Gestalt. Walter Lippmann adaptierte den Begriff 1922 für die Sozialwissenschaft als ‚vorgefasste Meinung über soziale Gruppen‘. 1975 adaptierte H. Putnam Stereotype für die Linguistik als ‚den Gebrauch eines Wortes bestimmende Merkmale‘.

Man geht davon aus, dass das menschliche Bedürfnis, die Umwelt zu verstehen, vorauszubestimmen, zu ordnen und (potentiell) zu kontrollieren zur Festigung von Stereotypen (als soziale Ordnungsschemata) führt. Die Welt ist komplex, die kognitiven Fähigkeiten des Menschen sind begrenzt und so greift man gerne auf diverse Kategorisierungen zurück, die Menschen in Gruppen aufteilen (die sprichwörtlichen ‚faulen Studenten‘). Auffallend ist, dass stereotypisierte Kategorien meist auf schlichteste zumeist negative Eigenschaften anspielen und selbige zur Gemeinsamkeit aller Gruppenzugehörigen erklären. Im Verlauf der Sozialisation übernimmt man Stereotype, die von anderen Personen artikuliert werden, und ist bereit, diese Kategorien zu aktivieren, sobald ein Vertreter der betreffenden Gruppe oder auch nur ein Symbol der Kategorie auftaucht. Interessant ist, dass gefestigte Stereotype sich schwerlich unterdrücken lassen – wie Forscher herausfanden, führt die bewusste Unterdrückung stereotyper Denk- und Wahrnehmungsweisen dazu, dass Stereotype letztlich sogar noch wesentlich verstärkt zum Ausdruck kommen (Rebound-Effekt).“

Quelle: Wieser, d. (05. Juni '07): Stereotyp, URL: <http://www.social-psychology.de/sp/konzepte/stereotyp> [17.06.2009].

M 1.2 Vorurteil

- a) „Ein Vorurteil ist eine dem Stereotyp nahestehende Einstellung (Meinungsbildung), die kaum auf Erfahrung (Information, Sachkenntnis), umso mehr auf subjektiver Eigenbildung bzw. Generalisierung von Ansichten usw. beruht. Kennzeichnend für das Vorurteil ist auch die zähe, unflexible, unreflektierte Fortdauer und die meist zerstörerische (selten förderliche) Wirkung, die es im Gemeinschaftsleben entfalten kann.“

Quelle: Friedrich Dorsch: Psychologisches Wörterbuch, Bern u.a. ¹⁰1982, S. 741.

Materialien

- b) „Vorurteile sind negative oder ablehnende Einstellungen einem Menschen oder Menschengruppen gegenüber, wobei diese Gruppe infolge stereotyper Vorstellungen bestimmte Eigenschaften von vornherein zugeschrieben werden, die sich auf Grund von Starrheit und gefühlsmäßiger Ladung, selbst bei widersprechender Erfahrung, schwer korrigieren lassen.“

Quelle: Earl E. Davis: Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung, in: Vorurteile, ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. Politische Psychologie, Bd. 3, Frankfurt/M. 1964, S. 53.

- c) „Der Vorurteilsbegriff ist wesentlich durch seinen normativen, moralischen Gehalt bestimmt. Demnach unterscheiden sich Vorurteile von anderen Einstellungen nicht durch spezifische innere Qualitäten, sondern durch ihre soziale Unerwünschtheit. Als Vorurteile erscheinen also nur soziale Urteile, die gegen anerkannte menschliche Wertvorstellungen verstoßen, nämlich gegen die Normen der

- Rationalität, das heißt, sie verletzen das Gebot, über andere Menschen nur auf der Basis eines möglichst sicheren und geprüften Wissens zu urteilen. Vorurteile verletzen diese Rationalitätsnorm durch vorschnelles Urteilen ohne genauere Kenntnis des Sachverhaltes, durch starres, dogmatisches Festhalten an Fehlurteilen, indem triftige Gegenargumente nicht anerkannt werden, und durch falsche Verallgemeinerungen, die von Einzelfällen auf allgemeine Gültigkeit schließen.

- Gerechtigkeit (Gleichbehandlung), das heißt, sie behandeln Menschen oder Menschengruppen ungleich, die eigene Gruppe wird nach anderen Maßstäben beurteilt als andere Gruppen. Vorurteile lassen eine faire Abwägung der jeweils besonderen Umstände vermissen, unter denen Mitglieder anderer Gruppen bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigen.

- Mitmenschlichkeit, das heißt, sie sind durch Intoleranz und Ablehnung des Anderen als eines Mitmenschen und Individuums gekennzeichnet, ihnen fehlt das Moment der Empathie, ein positives Sich-Hineinversetzen in andere Menschen.

Unsere Definition, die diese Aspekte der „sozialen Unerwünschtheit“ einbezieht, schränkt den Vorurteilsbegriff in doppelter Weise ein: Er steht nur für negative Einstellungen (obwohl positive Verallgemeinerungen wie ‚Die Juden sind intelligent‘ auch falsch sein können) und ist nur auf Einstellungen zu Menschen, genauer Menschengruppen, bezogen. Vorurteile sind demnach stabile negative Einstellungen gegenüber einer anderen Gruppe bzw. einem Individuum, weil es zu dieser Gruppe gerechnet wird. Auf Grund dieses normativen Gehalts sind Vorurteile nicht absolut, sondern nur relativ auf ein bestehendes Wertsystem hin zu definieren, nämlich als Abweichung von den Wissens- und Moralstandards einer Gesellschaft. Der Bestand an Vorurteilen hat sich also im Laufe der Geschichte verändert und ist je nach sozialen Gruppen (Schichten, Ethnien, Religionsgemeinschaften) verschieden. Was heute für jedermann als lächerliches Vorurteil gilt (zum Beispiel der Hexenglaube), hat einmal zu den unbestrittenen Gewissheiten von Kirche, Wissenschaft und Öffentlichkeit gehört.“

Quelle: Werner Bergmann, Was sind Vorurteile?, in: Informationen zur politischen Bildung, Heft 271 (2009); http://www.bpb.de/publikationen/6MVHPR,0,0,Was_sind_Vorurteile.html [17.06.2009].

M 1.3 Feindbild

- a) „Feindbilder nun sind ein pathologisches Extrem dieser überlebenswichtigen Funktionen von Abgrenzung, Kategorisierung und Unterscheidung, da sie einer Rückentwicklung auf frühkindliche Affekt-, Wahrnehmungs- und Erkenntnismuster entsprechen. Zudem nennen wir sie pathologisch, weil bei Feindbildern die Perspektiven-Übernahme völlig ausfällt und die Affekte auf die ursprüngliche und primitive Gut/Böse-(Freund/Feind)-Spaltung reduziert sind, d. h. es fehlt der für einen realitätsgerechten Umgang mit der Umwelt notwendige reziproke Wahrnehmungs- und Einfühlungsvorgang.“

Quelle: Kati Spillmann, Kurt Spillmann: Feindbilder. Entstehung, Funktion und Möglichkeiten ihres Abbaus, in: Internationale Schulbuchforschung 12/1990, S. 277.

- b) „Nach unserer Definition sind Feindbilder Deutungsmuster für gesellschaftlich-politisches Geschehen; sie sind negative, hoch emotionale, schwer veränderbare Vorurteile, die reichen können bis hin zur fantasierten oder gar realen Vernichtung des Gegners. Feindbilder können sich richten gegen einzelne Menschen, Gruppen, Völker, Staaten oder Ideologien.“

Quelle: Gert Sommer: Zur Psychologie von Feindbildern, in: Hartmut Voit (Hg.): Geschichte ohne Feindbild? Perspektiven für das historische Lernen in Deutschland nach dem 9. November 1989, Erlangen 1992, S. 15-16.)

- c) „Feindbilder gehören offensichtlich zum Leben und die Problematik besteht damit nicht in deren Abbau, sondern im Umgang mit ihnen.“

Quelle: Peter Michael Pflüger: Freund- und Feindbilder, Olten 1986, S. 7.

d) „Feindbilder leiten sich oft aus politischen und sozialen Vorurteilen ab.

Feinde im Sinne von Widersachern und Gegnern hat es schon immer gegeben, seit Menschengedenken. Sie sind Teil der Menschheitsgeschichte. Feindbilder spiegeln wider, was wir zu diesem Feind/ zu diesen Feinden denken, empfinden, vermuten und erwarten. Sie sind die krasseste Form geschürter Vorurteile als konsistent negative Einstellung gegenüber einzelnen Menschen oder Gruppen von Menschen. Feindbilder sind stereotyper und negativer als Vorurteile und deshalb auch nur schwer zu korrigieren. Wer zum Feind deklariert wird, kann darauf kaum Einfluss nehmen. ...

Feinde dienen dazu, die eigene Identität zu definieren, Macht und Herrschaft zu erlangen, unangenehme eigene Auseinandersetzungen abzuwehren und die Projektion unverarbeiteter Ängste und Wünsche zu ermöglichen (s. Medardus Brehl, Kristin Platt (Hrsg.), Feindschaft, München 2003, S. 13). Der Feind ist damit ein Resultat aus diesen vorausgegangenen Prozessen und ein typisches Phänomen im politischen Kontext. Neben privaten Feindbildern gibt es auch kollektive Feindbilder, die mit Gleichgesinnten bis hin zur Gesellschaft, in der man lebt, geteilt werden. Sie werden wie ein Schema gespeichert, das von nun an jederzeit abrufbar ist.

„Der politische Sinn der Feindschaft liegt in der Verschiebung interner Rivalitäten einer Gemeinschaft nach außen. Mittels einer nach außen gerichteten Feindschaft erweist sich die Möglichkeitsbedingung von Freundschaft und Solidarität in einem politischen Gemeinwesen. Damit mittels politischer Feindschaften interne Spannungen und Rivalitäten erfolgreich nach außen verlagert werden können, bedarf es einer gewissen Verknennung des Sinns der Feindschaft. Wo das Problem als internes bekannt ist, kann der äußere Feind nicht mehr als Blitzableiter dienen“ (Brehl/Platt, S. 73). Feindschaft kann also auch interne Bürgerkriege verhindern.

Feinde schaffen Konflikte. Sie widersetzen sich dem, was wir vorhaben, wollen, für wichtig finden usw. Deshalb stellt ein Feind sowohl in unserem Bewusstsein wie in der faktischen Realität für uns immer eine Gefahr oder ein Risiko dar. Und deshalb reagieren wir auch einem Feind gegenüber meist so aggressiv. Das aggressive Verhalten, das sich gegen einen anderen oder eine ganze Gruppe richten kann, hat das Ziel, den einzelnen Feind oder die feindliche Gruppe zu vertreiben oder zu unterdrücken (s. F. Dorsch, Psychologisches Wörterbuch, 10. Auflage, Bern Stuttgart Wien 1982). ...

Feindbilder gehen, wie auch dieses Beispiel zeigt, mit negativen Emotionen einher. Feinde lösen Angst aus, denn durch Feinde fühlen wir uns im tiefsten Inneren bedroht. Diese Bedrohung kann sehr weitreichend sein und uns physisch, emotional und/oder intellektuell belasten. In letzter Konsequenz kann dadurch der ganz starke Wunsch und Drang entstehen, den Feind zu vernichten.

Verena Kast sagt das so: „Wir werden auch immer wieder aus Angst um unsere Lebensgrundlagen Feindbilder entwerfen. Wir werden unser schlechtes Selbstwertgefühl, als einzelner oder auch als Volk, rasch durch Feindbilder konsolidieren wollen ... Aber Feindbilder sind abstrakt, klischeehaft, ungerecht. Feindbilder ... verdecken die Realität mehr, als dass sie sie enthüllen“ (Verena Kast: Sich wandeln und sich neu entdecken. Freiburg 2000, S. 163).

Werden Angst und Aggression in einem fortlaufenden Prozess auf unser Gegenüber projiziert, wundert es letztendlich nicht, dass der andere beginnt, sich gemäß dem projizierten Bild zu verhalten (selffulfilling prophecy).

Feindbilder haben – zusammengefasst – also drei Wirkungszusammenhänge:

- Selbstbestätigung und Ausgrenzung (im Sinne von: ‚Ich bin/Wir sind richtig und entsprechen der Norm‘.)
- Schuldzuweisung und Sinnstiftung (im Sinne von: ‚Ich bin/Wir sind die Guten, moralisch Überlegeneren‘.)
- Angst und Realitätsverweigerung (im Sinne von: ‚Ich muss mich/Wir müssen uns schützen‘ – s. Wolfgang Benz: Feindbild und Vorurteil. München 1996, S. 9).

Mit Feinden will man nichts zu tun haben. Man spricht sie noch weniger an als Menschen, gegen die man Vorurteile hegt. Feindbilder schaffen deshalb in ihrer weiteren Konsequenz Ungerechtigkeit, Unmenschlichkeit und Voraussetzungen für Aggressionen, für gewaltsame Konfliktlösung und für Krieg. Sie haben Hochkonjunktur in Zeiten von Bedrohung, Sinnkrisen und Stress, in Phasen des Umbruchs und der Angst, weil der Mensch dann ein besonderes Bedürfnis nach Sicherheit, Orientierung und Ausgrenzung hat.

Was begünstigt die Entstehung von Vorurteilen und Feindbildern? Dazu zunächst einige grundsätzliche Anmerkungen zur menschlichen Wahrnehmung. Dieses Wissen über unsere Wahrnehmung ist notwendig, um die Phänomene ‚Vorurteile‘ und ‚Feindbilder‘ besser zu verstehen.“

Quelle: http://www.studiengesellschaft-friedensforschung.de/da_49.htm [17.6.2009].

Deutsche und polnische Stereotype und Vorurteile in der deutschen und polnischen Publizistik

- Aufgaben**
- Fassen Sie gängige Stereotype und Vorurteile (M 2.1 bis M 2.6) zwischen Polen und Deutschen zusammen.
 - Beschreiben Sie Ihr Bild von sich als Deutscher. Beschreiben Sie Ihr Bild von polnischen Bürgern. Vergleichen Sie die Zusammenstellung mit Ihrem Selbstbild bzw. Ihrem Bild über Deutsche allgemein und Ihren Einstellungen gegenüber Polen.
 - Überprüfen Sie, wann Sie (deutsche bzw. polnische) Stereotype und Vorurteile im Alltag nutzen und diskutieren Sie deren Bedeutung und Funktion.

Materialien M 2.1 Ist etwas typisch polnisch oder deutsch?

Der deutsche Professor für Slawistik und Germanistik Heinrich Olschowsky führt seinen Aufsatz zum typisch Polnischen mit dem Verweis ein, dass das Typische keine Sache des statistischen Durchschnittes ist, sondern eher eine Kontrasterfahrung darstellt. Als typisch wird dabei das bezeichnet, was auffällig anders ist, anders als das, was gemeinhin als normal und unauffällig in der eigenen Wahrnehmung angesehen wird.¹

M 2.2 „Polen und Deutsche: Ressentiments ohne Ende?“

Urteile polnischer Bürger über DDR-Bürger²

- *Positive Stereotypen*: Fleiß, Pflichtbewusstsein, Disziplin, Sparsamkeit, Ordnungsliebe
- *Negative Stereotypen*: lautes Benehmen, Hochmut, Phantasielosigkeit, Langweiligkeit

M 2.3 „Typisch deutsch? Zwischen Selbst- und Fremdbild“

Unter diesem Titel versucht der polnische Professor für neuere deutsche Literaturwissenschaft, Leszek Żyliński, besondere Eigenschaften und Lebenseinstellungen der Deutschen zu darzustellen.³

- *Gemütlichkeit*: „Die gegenwärtige Variante der Gemütlichkeit, zu der, je nach sozialer Schicht, mal familiäres Musizieren mit Kerzenlicht, mal herzhaftes Geselligkeit am Stammtisch und ein Gartenzwerg im Schrebergarten gehören, empfinden viele als einen immanenten Bestandteil der deutschen Seele. [...] Gemütlichkeit ist vor allem als ein Harmoniebedürfnis zu verstehen, das Zurückgezogenheit von der Welt in einem engen, geschützten Kreis voraussetzt (sei es Familie, sei es ein Kegerverein).“⁴
- *Heimat*: „Heimat rekurriert nämlich nicht auf Deutschland als politische oder geistige Größe (dafür steht das Vaterland), es impliziert nicht den politischen bzw. kulturellen Patriotismus. Heimat setzt Nähe, Wärme, Überschaubarkeit, Sesshaftigkeit voraus. Die Heimat ist für die Deutschen nicht Deutschland, sondern die Stadt oder die Landschaft, aus der er kommt, wo er sich zu Hause fühlt. Aber eine solche Heimat erscheint allzu oft als ein verklärt idyllischer Ort des Glückes und der Gemütlichkeit, in dem man in Harmonie mit sich und der Welt lebt. Dass es einen solchen Ort in Wirklichkeit nicht gibt, davon zeugt die heftige Reiselust der Deutschen, ihre innere Unruhe, ihr Drang und Streben nach immer neuen Welten, Ideen und Produkten.“⁵
- *Ordnung*: dafür spricht auch die Bedeutung des Wortes in der deutschen Sprache: „Ordnung ist das halbe Leben“, „Ordnungsstrafe“, Ordnungswidriges Verhalten“, „etwas in Ordnung bringen“, „Ordnung muss sein“
- *Pflicht*: „Die Deutschen betrachten Pflicht einerseits als ein Gesetz, das uneingeschränkt eingehalten werden muss – das ist das Pflichtbewusstsein –, andererseits als einen Wert an sich, der seine eigene Rechtfertigung in sich trägt – das ist das Pflichtgefühl.“⁶

1 Vgl. dazu: Heinrich Olschowsky: Sarmatismus, Messianismus, Exil, Freiheit – typisch polnisch?, in: Andreas Lawaty (Hg.): Deutsche und Polen. Geschichte – Kultur – Politik, München 22006, S. 279–288.

2 Quelle: Władysław Markiewicz: Polen und Deutsche: Ressentiments ohne Ende?, in: Hans Henning Hahn (Hg.): Polen und Deutschland. Nachbarn in Europa, Schwalbach/Ts. 1996, S. 136.

3 Leszek Żyliński: Typisch deutsch? Zwischen Selbst- und Fremdbild, in: Andreas Lawaty (Hg.): Deutsche und Polen. Geschichte – Kultur – Politik, München 22006, S. 288–296.

4 Ebd., S. 291.

5 Ebd., S. 293–294.

6 Leszek Żyliński (S. 294) zitiert dabei seinerseits aus dem Werk „Das Faust-Syndrom. Ein Versuch über die Mentalität der Deutschen“ von Bernhard Nuss (erschienen in Bonn 1993).

M 2.4 „Polen. Eine Nachbarschaftskunde“

Auszüge

Die deutsche Journalistin Brigitte Jäger-Dabek, verheiratet mit einem Polen, stellt in ihrem für die Bundeszentrale für politische Bildung erschienenen Buch das Deutschlandbild der Polen aus ihrer Sicht dar⁷ – hier ein Auszug:

„Es war nichts übrig geblieben vom Bild der Kulturnation Deutschland, als Polen bei Kriegsende (gemeint ist der Zweite Weltkrieg – d. Hg.) wieder erstand, zu tief saß der Schock der Besatzungszeit. Daraus erwuchs ein neues Gefühl, das alles Deutsche verdammt. Die deutsche Geschichte war aus polnischer Sicht eine ununterbrochene Abfolge von Grausamkeiten von den Kreuzrittern bis zum Dritten Reich. Diese Reihe wurde als zwingend dargestellt, als ein im Wesen des Deutschen angelegter Weg hin zum Massenmord. Die Deutschen waren nun ein genetisch bedingt grausamer Erzfeind. Viele polnische Intellektuelle sahen in den Deutschen eine faustische Begabung, Gutes ins Gegenteil zu verkehren, so war Faust ihrer Ansicht nach die Figur, die die Deutschen am besten charakterisierte. Maßlosigkeit galt als Schlüssel zur Kenntnis des deutschen Wesens, Übersteigertes, das alles Gute in Menschheitskatastrophen transferierte.⁸ [...] Mit dem Heranwachsen einer neuen Generation in Polen, deren Eltern schon selbst keine Kriegserfahrungen mehr haben, verschwindet auch mehr und mehr die Erinnerung an die deutschen Okkupanten. Nur noch ein Viertel der nach 1960 geborenen Polen nennt bei der Frage ihrer Assoziationen zu Deutschland den Zweiten Weltkrieg und die Besatzung als wichtigsten Punkt. Fast die Hälfte dieser Jahrgänge hegt Sympathie für die Deutschen.

Das bedeutet nichts weniger, als dass die unselige Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen langsam in den Hintergrund des gesellschaftlichen Bewusstseins rückt. Schritt für Schritt entsteht nun ein neues Deutschlandbild, das Symbol für den Westen schlechthin. Es zeigt ein Land von Wohlstand, Sicherheit und Ordnung, in dem die Arbeit gut organisiert ist. Der Deutsche, der diszipliniert, pflichtbewusst, fleißig, modern und leistungsfähig ist, gewinnt so auch positive Züge.

Eines aber fehlt den Deutschen aus polnischer Sicht noch immer: die emotionalen und moralischen Fähigkeiten. Ein wenig vom faustischen Wesen scheinen wir für sie behalten zu haben. Deshalb bleiben die Polen beim Thema Aufrichtigkeit, Toleranz und Freundlichkeit durchaus skeptisch. Den ‚guten Menschen‘ trauen sie einem Deutschen nicht so ganz zu, er bleibt eher der gute Arbeiter – aber ohne Seele“.⁹

M 2.5 „Polen. Eine Nachbarschaftskunde“

Die deutsche Journalistin Brigitte Jäger-Dabek, verheiratet mit einem Polen, stellt in ihrem für die Bundeszentrale für politische Bildung erschienenen Buch das Polenbild der Deutschen aus ihrer Sicht dar.¹⁰

„Aber das Bild, nach dem polnische Menschen faul und unfähig zu wirtschaften sind, dafür aber gern stehlen, ist genauso unverrückbar einzementiert in deutsche Gehirne wie das vom Polen als romantischem, freiheitsliebenden Hitzkopf mit übertriebenem Stolz und glühendem Patriotismus. Als deutlich positive Eigenschaften bleiben die aus dem Mangel geborene Improvisationskunst, die Herzlichkeit und vor allem die sprichwörtliche Gastfreundschaft.

Wie kommt es, dass sich so viele leicht widerlegbare Stereotype weiterhin halten und offenbar die wenigsten Deutschen die Veränderungen in Polen zur Kenntnis nehmen, auch wenn die Medien heute zunehmend positiv über Polen berichten?

Das Problem liegt nicht in der Menge der antipolnischen Bilder, es ist eher das Desinteresse an unserem östlichen Nachbarland, die anhaltende Gleichgültigkeit und die daraus resultierende Unkenntnis. 20 Prozent der Deutschen haben überhaupt keine Assoziationen zu Polen. [...] Immer noch gibt es zu wenige Kontakte, die wichtigste Informationsquelle über Polen ist in Deutschland das Fernsehen. Laut einer Umfrage waren weniger als ein Drittel der Deutschen schon einmal in Polen.“¹¹

M 2.6 „Polenbilder in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg“

Zum Stereotyp *polnische Wirtschaft* schrieb Beate Kosmala, Mitarbeiterin an der Gedenkstätte Deutscher Widerstand, folgenden Beitrag für die Informationen zur politischen Bildung, welcher auszugsweise wiedergegeben wird:

7 Auszüge aus: Brigitte Jäger-Dabek: Polen. Eine Nachbarschaftskunde, Bonn 2003, S. 122-130.

8 Ebd., S. 125.

9 Ebd., S. 129.

10 Auszüge aus: Jäger-Dabek, S. 130-136.

11 Ebd. S. 136.

„In beiden deutschen Staaten existierte ein Gestus der Überlegenheit, gestützt auf das Bewusstsein von der eigenen ökonomischen Effizienz. Als Erklärungsmuster für die wirtschaftliche und angeblich auch zivilisatorische Rückständigkeit Polens dienten häufig das Stereotyp von der ‚polnischen Wirtschaft‘ und die mit ihm verbundenen negativen Klischeevorstellungen.

In den ersten Jahren nach dem Umbruch von 1989 wurden in einem Teil der deutschen Medien Bilder von Chaos und Rückständigkeit in Polen präsentiert, die deutlich auf das Stereotyp von der ‚polnischen Wirtschaft‘ (Desorganisation, Chaos und allgemeine Unfähigkeit zu effektivem ökonomischem Handeln) verwiesen. Der Ursprung dieser Redewendung geht auf Reiseberichte aus Polen zur Zeit des Untergangs der polnischen Adelsrepublik um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zurück. In Gustav Freytags Roman ‚Soll und Haben‘ (1855) wird die ‚polnische genial-liederliche Wirtschaft‘ mit der ‚siegreich hervorbrechende[n] Tüchtigkeit‘ der Deutschen konfrontiert; letztere wird zur Gegendefinition der ‚polnischen Wirtschaft‘. Das überwiegend verächtliche und oft giftige Polenbild des Kaiserreichs und der Weimarer Republik spiegelt sich auch in der populären satirischen Zeitung ‚Kladderadatsch‘ wider, deren Publizisten und Zeichner das als bekannt vorausgesetzte Stereotyp ‚polnische Wirtschaft‘ in den unterschiedlichsten Zusammenhängen aufgriffen. Bissige Karikaturen dieser Art sind von 1863 bis zum Ende der Weimarer Republik nachgewiesen.

Nach dem deutschen Überfall auf Polen im September 1939 konnte die NS-Propaganda die überlieferten antipolnischen Bilder und Begriffe abrufen. Der bekannte Propagandafilm ‚Heimkehr‘ (1941) zeigt die Polen als mordlustigen, unberechenbaren und perfiden Feind, der kein Mitleid verdient. Den Deutschen wurde eingebläut, dass es eine ‚rassische‘ und zivilisatorische Kluft zwischen Polen und Deutschen gebe.

Im Westen Deutschlands, dem damaligen ‚Wirtschaftswunderland‘, wurde das zählebige Stereotyp von der ‚polnischen Wirtschaft‘ mit der Ablehnung der sozialistischen Plan- und Zwangswirtschaft verbrämt, der die ehemals deutschen Gebiete östlich der Oder-Neiße-Linie anheim gefallen waren. Während der Zeit der Solidarność-Bewegung in Polen 1980 tauchte in einer den real existierenden Sozialismus kritisierenden Karikatur der Frankfurter Allgemeinen Zeitung das Stereotyp der ‚polnischen Wirtschaft‘ mit seiner ethnischen Stigmatisierung und Schuldzuweisung erneut auf, gefolgt von ähnlichen Karikaturen in der ‚Neue(n) Rhein-Zeitung‘.¹²

12 Beate Kosmala: Polenbilder in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Vorurteile – Stereotype – Feindbilder. Informationen zur Politischen Bildung 271/2001, S. 29-33.

Das deutsch-polnische Verhältnis in der Historiografie und in den Medien – Der schwere Weg zur Verständigung

Aufgaben

- Im Jahr 2008 fand in Wien eine Konferenz zum Thema *Feindbilder in Europa* statt. Der polnische Publizist und Historiker Władysław Bartoszewski widmet seinen Vortrag dem Thema „Feindbild Polen – Feindbild Deutschland“ (**D 2.1**).
 1. Ermitteln Sie aus diesem Vortrag wesentliche Phasen der Entwicklung des deutsch-polnischen Verhältnisses. Charakterisieren Sie diese Phasen.
 2. Analysieren Sie die vom Autor genannten Gründe für das problematische Nachbarschaftsverhältnis beider Staaten. Positionieren Sie sich zu seiner Perspektive.
 3. Recherchieren Sie nach belastenden und entlastenden Momenten in der (west- und ost-) deutschen Außenpolitik Polen gegenüber.
 4. Diskutieren Sie die Frage, ob und zu welchen Phasen man von einem Feindbild „Pole“ bzw. Feindbild „Deutscher“ sprechen kann.
- In der Regierungserklärung des Bundeskanzlers Konrad Adenauer vom 20. September 1949 (**Q 2.2**) werden deutsch-polnische Fragen nur am Rande thematisiert.
 5. Formulieren Sie thesenartig die von Adenauer in dieser Erklärung ausgesprochene Sicht auf das deutsch-polnische Verhältnis.
 6. Leiten Sie die Folgen einer solchen Sichtweise für die künftige bilaterale Zusammenarbeit ab.
- Die DDR sprach von Beginn ihrer Existenz an von festen freundschaftlichen, gar brüderlichen Beziehungen beider Völker zueinander.
 7. Suchen Sie im Internet oder in der Bibliothek nach entsprechenden Belegen.
 8. Erörtern Sie, inwieweit dieses Postulat der DDR-Regierung real war. Wo sehen Sie Probleme?
- Das schwierige deutsch-polnische Verhältnis bietet sowohl in Polen als auch in der Bundesrepublik immer wieder Stoff für Karikaturen.
 9. Setzen Sie sich mit der Aussageabsicht der Karikatur von Klaus Stüttmann zur Position der polnischen Regierung bezüglich des EU-Abstimmungsverfahrens (**D 2.3**) auseinander.
 10. Beurteilen Sie die sprachlichen Mittel des Tagesspiegels zur Erläuterung des Problems.
- Entwickeln Sie Vorschläge für einen weiteren Ausbau des deutsch-polnischen Verhältnisses.

Materialien

D 2.1

Władysław Bartoszewski: Feindbild Polen – Feindbild Deutschland. Vortrag auf der Konferenz „Feindbilder in Europa“. Wien, 2. – 3. April 2008, S. 1. (http://www.bpdm.kprm.gov.pl/userfiles/Feindbilder_Wien%202-3_04_08.pdf [18.06.2009]).

Q 2.2

Regierungserklärung des Bundeskanzlers Konrad Adenauer vom 20. September 1949. (www.politlounge.de/essays/regierungserklaerung_adenauer.pdf [18.06.2009]).

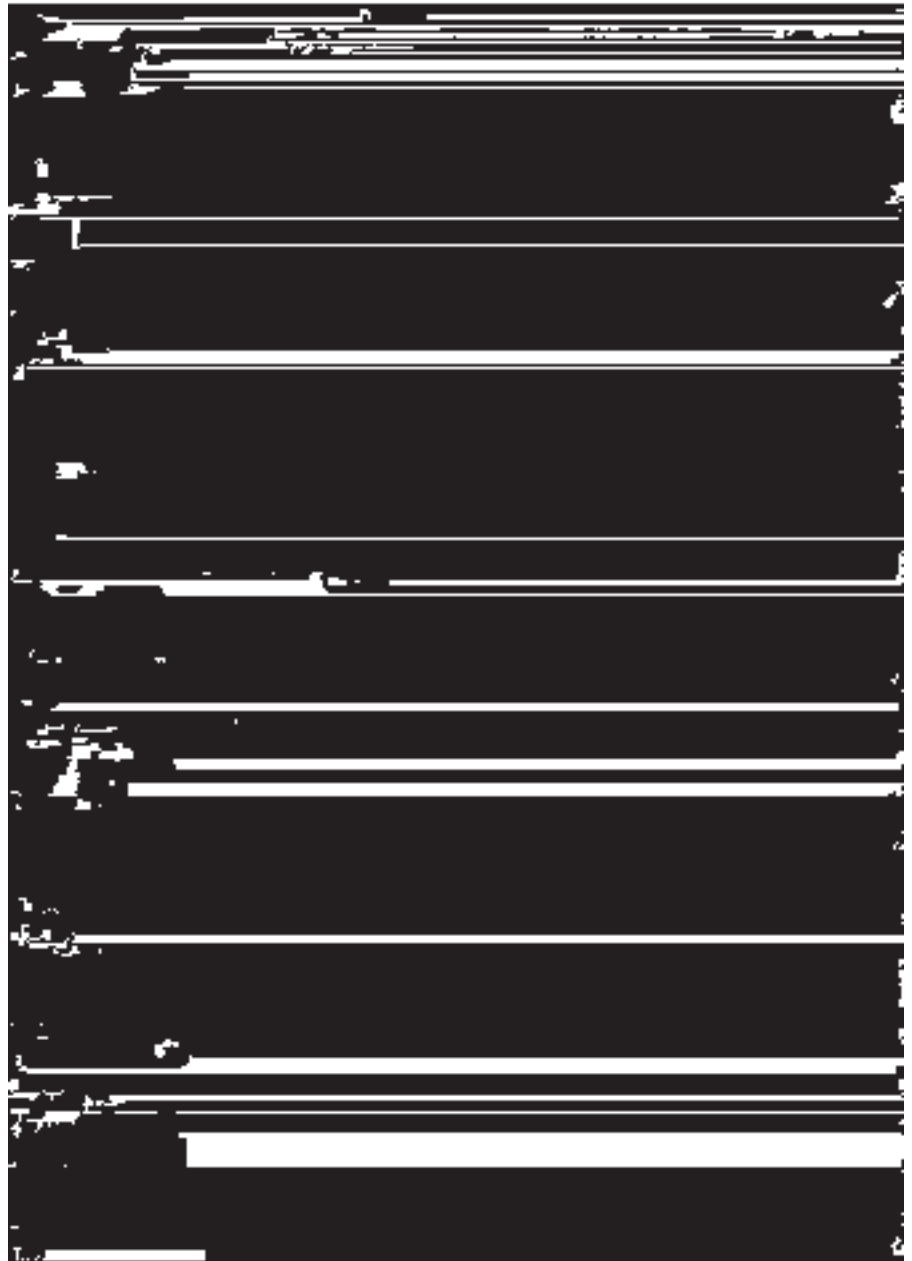
D 2.3

Streit um Tagesspiegel-Karikatur Der Tagesspiegel international. Deutsch-polnische Beziehungen (27.6.2007 13:10 Uhr). www.tagesspiegel.de/politik/international/Polen-Karikatur;art123,2329331 [18.6.2009].

Deutsche Stereotype zur polnischen Wirtschaft in der politischen Karikatur der Weimarer Republik

Aufgaben

1. Ordnen Sie die Karikatur (**K 3.1**) in den historischen Kontext ein.
2. Analysieren Sie die Aussage der Karikatur.
3. Untersuchen Sie die Vorurteile, auf welche gegenüber Deutschen und Polen zurückgegriffen wird.
4. Prüfen Sie, inwiefern diese Vorurteile auch heute noch eine Rolle spielen.



K 3.1

Deutsche und polnische Wirtschaft im Kontrast (Kladderadatsch, 28/1925)

Text oberes Bild: „Die deutsche Wirtschaft und ...“, Text unteres Bild: „ihre Umwandlung in eine polnische Wirtschaft.“

Quelle: Ursula Becher, Włodzimierz Borodziej, Robert Maier (Hgg.): Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise, Bonn 2007, S. 320.

Das deutsch-polnische Verhältnis im Spiegel gegenwärtiger polnischer Medien (Fotomontagen)

1. Analysieren Sie die Fotomontagen (B 5.1 bis B 5.3). Gehen Sie dabei insbesondere auf die Bedeutung der einzelnen Symbole und Anspielungen ein.
2. Ermitteln Sie die hinter den Fotomontagen stehende(n) Absicht(en). Welche Wirkungen könnten sie in beiden Ländern gehabt haben?
3. Prüfen Sie die Wirkungen dieser Fotomontagen auf Sie.
4. Diskutieren Sie anschließend im Kurs über Absicht und Folgen solcher Fotomontagen.

Aufgaben

B 5.1 „Das deutsche trojanische Pferd“

Im September 2003 schockierte das Wochenmagazin „Wprost“ seine Leser mit einer Nazi-Fotomontage auf dem Titelblatt. Darauf reitet Erika Steinbach, Vorsitzende des Bundes der Vertriebenen, als Nazi-Domina auf dem Rücken von Bundeskanzler Gerhard Schröder.



Quelle: Internet (s. Quellen- und Literaturverzeichnis)

B 5.2 Titel der „Najwyższy Czas“

Das Titelbild der polnischen Zeitung „Najwyższy Czas“ vom März 2007 zeigt Bundeskanzlerin Angela Merkel mit Hitler-Bart.



Quelle: Internet (s. Quellen- und Literaturverzeichnis)

B 5.3 Springer-Zeitung „Fakt“

Nur wenige Tage vor dem Fußball-Europameisterschafts-Auftaktspiel der polnischen Elf gegen Deutschland im Juni 2008 zeigte die Springer-Zeitung „Fakt“ den Trainer der polnischen Mannschaft Leo Beenhakker in der Pose des Ritters, der zum Schlag gegen den Kapitän der deutschen Mannschaft Michael Ballack ausholt.



Quelle: Internet (s. Quellen- und Literaturverzeichnis)

Quellen und Dokumente zum deutsch-polnischen Verhältnis zwischen dem beginnenden 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart

Aufgaben für die Quellen Q 6.1 bis Q 6.3

- Ordnen Sie die Quellen in den jeweiligen historischen Kontext ein. Bestimmen Sie den politischen Standort Robert Blums und Carl Friedrich Wilhelm Jordans.
- Erarbeiten Sie aus der Erklärung König Friedrich Wilhelms III. an die Einwohner des Großherzogtums Posen von 1815 (Q 6.1) die ihnen versprochenen Rechte.
- Ermitteln Sie die sich daraus ergebende Wahrnehmung Deutscher gegenüber den Polen und umgekehrt. Beachten Sie dabei die Möglichkeiten von Verhaltensvorgaben, die sich aus der ständischen Zugehörigkeit der jeweils betroffenen Menschen ergeben.
- Stellen Sie die Argumentationen Wilhelms III. (Q 6.1), Blums (Q 6.2) und Jordans (Q 6.3) gegenüber. Entwickeln Sie dafür Vergleichskriterien.
- Nehmen Sie Stellung zur Argumentation Jordans.
- Diskutieren Sie das Zitat Jordans: „Es geht uns nichts an, wohin ein Landstrich einmal gehört hat, nicht die Vergangenheit kann hier entscheiden, sondern die lebendige Gegenwart hat das Recht.“ (Q 6.3) unter Zuhilfenahme verschiedener historischer Beispiele.

Q 6.1 König Friedrich Wilhelm III. an die Einwohner des Großherzogtums Posen, 15.05.1815

Der preußische König Friedrich Wilhelm III. (1770-1840) wendet sich an die Einwohner Posens und sichert ihnen die Achtung ihrer Nationalität, Religion und Sprache sowie Gleichberechtigung zu.

„Indem Ich durch Mein Besitznahmepatent vom heutigen Tage denjenigen Teil der ursprünglich zu Preußen gehörigen, an Meine Staaten zurückgefallenen Distrikte des bisherigen Herzogtums Warschau in ihre uralten Verhältnisse zurückgeführt habe, bin Ich bedacht gewesen, auch Eure Verhältnisse festzusetzen; auch Ihr habt ein Vaterland, und mit ihm einen Beweis Meiner Achtung für Eure Anhänglichkeit an dasselbe erhalten. Ihr werdet Meiner Monarchie einverleibt, ohne Eure Nationalität verleugnen zu dürfen. Ihr werdet an der Constitution teilnehmen, welche Ich Meinen getreuen Untertanen zu gewähren beabsichtige; und Ihr werdet wie die übrigen Provinzen Meines Reichs eine provinzielle Verfassung erhalten. Eure Religion soll aufrecht erhalten und zu einer standesmäßigen Dotierung ihrer Diener gewirkt werden. Eure persönlichen Rechte und Euer Eigentum kehren wieder unter den Schutz der Gesetze zurück, zu deren Beratung Ihr künftig zugezogen werden sollt. Eure Sprache soll neben der deutschen in allen öffentlichen Verhandlungen gebraucht werden, und jedem unter Euch soll nach Maßgabe seiner Fähigkeiten der Zutritt zu den öffentlichen Ämtern des Großherzogtums, so wie zu allen Ämtern, Ehren und Würden Meines Reichs offenstehen. Mein unter Euch geborener Statthalter¹ wird bei Euch residieren. Er wird Mich mit Euren Wünschen und Bedürfnissen, und Euch mit den Absichten Meiner Regierung bekannt machen. Euer Mitbürger, Mein Oberpräsident², wird das Großherzogtum nach den von mir erhaltenen Anweisungen organisieren, und bis zur vollendeten Organisation in allen Zweigen verwalten. Er wird bei dieser Gelegenheit von den sich unter Euch gebildeten Geschäftsmännern den Gebrauch machen, zu dem sie ihre Kenntnisse und Euer Vertrauen eignen. Nach vollendeter Organisation werden die allgemein vorgeschriebenen Ressortverhältnisse eintreten. Es ist mein ernstlicher Wille, daß das Vergangene einer völligen Vergessenheit übergeben werde. Meine ausschließliche Sorgfalt gehört der Zukunft. In ihr hoffe ich die Mittel zu finden, das über seine Kräfte angestrengte tief erschöpfte Land, noch einmal auf den Weg zu seinem Wohlstände zurückzuführen. Wichtige Erfahrungen haben Euch gereift. Ich hoffe auf Eure Ankenntnis rechnen zu dürfen.“

Anmerkungen

1 Fürst Anton Radziwill.

2 Joseph v. Zerboni di Sposetti.

Quelle: Pommerin, Reiner (Hg.): Quellen zu den deutsch-polnischen Beziehungen. 1815-1991, Darmstadt 2001, S. 29-30.

Q 6.2 Rede Robert Blums vor der Frankfurter Nationalversammlung (Auszug), 4.07.1848

Der deutsche Liberale Robert Blum (1807-1848) spricht sich für eine gerechte Behandlung der Polen aus, die bei der Gründung ihres Staates unterstützt werden sollten, da die Deutschen eine Mitschuld an der Teilung und damit am Niedergang des polnischen Staates hatten.

„Denen aber, die so sehr bereit sind, heute das polnische Volk in den möglichst tiefen Schatten zu stellen, ihm alle Tugend abzusprechen, und alle Laster ihm anzuhängen, muß ich zurufen, sie sollten nicht vergessen, daß wir einen großen Teil der Schuld davon tragen. Das Volk ist seit achtzig Jahren zerrissen, geknebelt und unterdrückt, und wir haben es beraubt, seiner inneren Kraft und seines Landes und seiner Selbständigkeit und seiner Freiheit. Und wenn nach achtzig Jahren derjenige, den wir zu unseren Füßen niedergetreten haben in den Schmutz, schmutzig erscheint, dann wälzen Sie die Schuld nicht auf ihn. Es mag sehr richtig sein, daß in den Jahren so langer Unterdrückung, so langer systematisch gepflegter Demoralisation, d. h. geistiger Zerstörung, sowie äußerlicher, manches sich an dieses Volk angehängt hat, von dem es früher nichts gekannt hat; es mag sein, daß es gesunken ist von Stufe zu Stufe; dann aber ist es um so mehr unsere Aufgabe, dazu beizutragen, daß es sich wieder erhebe, weil wir teil haben an seinem Versinken. So paart sich mit der Teilnahme an dem Volke das Bewußtsein der Schuld unserer Väter, die wir tilgen müssen. [...] Ich will nur fragen, wenn wir hier die Angelegenheiten der europäischen Politik, Angelegenheiten von dem gewaltigsten Gewicht nicht bloß für unser Vaterland, sondern für das gesamte Europa entscheiden, nach welchem Prinzip handeln Sie denn da? Ist es die territoriale Auffassung der Dinge, die Sie bestimmt, wie das z. B. hinsichtlich Schleswig-Holsteins, der Slawen und Triests der Fall gewesen zu sein scheint? Warum sind Sie dann nicht von demselben Prinzip ausgegangen, wenn es sich darum handelt, ein anderes Volk zu beurteilen, dem eine Anzahl Deutscher einverleibt ist, wie uns eine Anzahl Dänen und Slawen und Italiener, und wie sie heißen mögen? Oder ist es der Nationalgesichtspunkt, der Sie leitet? – Nun, dann seien Sie auf der anderen Seite so gerecht, und wenn Sie Posen durchschneiden, um die Deutschen zu reclamieren, so schneiden sie auch Schleswig durch, geben Sie die Slawen los, die zu Österreich gehören, und trennen sie auch Südtirol von Deutschland. – Ja, ich sage mehr: wenn Sie ein so lebhaftes Nationalgefühl haben, und durch dasselbe allein sich leiten lassen wollen, so befreien Sie die deutschen Ostseeprovinzen von der Herrschaft Rußlands, und befreien Sie die 600 000 unglückseligen Deutschen im Elsaß, die sogar unter der Herrschaft einer Republik schmachten. Entweder das Eine oder das Andere ist richtig; denn sich die Politik zurecht-machen in der Art und Weise, wie Sie einem eben für den Augenblick paßt, das ist nach meiner Ansicht gar keine Politik.“

Quelle: Reiner Pommerin (Hg.): Quellen zu den deutsch-polnischen Beziehungen. 1815-1991, Darmstadt 2001, S. 53-54.

Q 6.3 Rede Carl Friedrich Wilhelm Jordans vor der Frankfurter Nationalversammlung (Auszug), 24. Juli 1848

Der Schriftsteller und liberale Politiker Carl Friedrich Wilhelm Jordan (1819-1904) verteidigt die diskutierte Aufspaltung der Provinz Posen in einen deutschen und einen polnischen Teil, wobei die jeweilige Bevölkerungsmehrheit den Ausschlag geben sollte. Er fordert die Abgeordneten auf, endlich ihre romantischen Vorstellungen eines Nationalstaates zu begraben. Man müsse auch an die Sicherheit des neuen Staates denken und auch aus diesen Erwägungen heraus handeln.

„Um nun die spezielle Seite des vorliegenden Falls entscheiden zu können, kommt es darauf an, wie wir uns zwei Hauptfragen zu beantworten haben: 1) Soll der Grundsatz einer Gebietsscheidung des Großherzogtums Posen nach Maßgabe der beiden Nationalitäten anerkannt werden? 2) Soll die Verwirklichung dieses Grundsatzes, sowie sie durch die bereits gezogene Scheidungslinie erfolgt ist, unsere Genehmigung erhalten? In Bezug auf das Großherzogtum Posen ist in Europa eine sehr irrige Ansicht verbreitet. Der Umstand, daß einige Teile desselben allerdings ihrer ganzen Geschichte und ihren Bewohnern nach, von jeher polnisch gewesen sind, und daß andere Teile desselben zeitweise unter polnischer Herrschaft gestanden haben, ist Ursache gewesen, daß man bisher ziemlich allgemein angenommen hat, ganz Posen sei ein schlechthin polnisches Land. Diese Annahme ist, wie gesagt, eine durchaus irrige. Der nördliche Teil von Posen, der Netzedistrikt, hat ursprünglich zu Pommern gehört, und wurde erst im Verträge von Thorn an das Königreich Polen abgetreten, also von diesem erobert. Später kam er durch den Vertrag von Warschau an Preußen, und ist seitdem bei Preußen geblieben, wenn man von der kurzen Zwischenexistenz des Herzogtums Warschau absehen will. Ferner sind die Westkreise Birnbaum, Meseritz, Bomst, Fraustadt seit urdenklicher Zeit, wie Sie schon aus den Namen dieser Städte entnehmen

können, in der überwiegenden Mehrheit ihrer Bewohner deutsch gewesen. In anderen Kreisen, die ursprünglich allerdings polnisch waren, hat das Deutschtum mit der Zeit sich ausgebreitet und ist daselbst ebenfalls überwiegend geworden. Auf das Wie? komme ich später zurück. Kurz, es steht als Tatsache fest, daß ein großer Teil von Posen gegenwärtig überwiegend deutsch ist, und von dieser Tatsache haben wir auszugehen. Sie wissen, daß die Revolution in Berlin den Beschluß, den Polen ihre Nationalität in einer bisher nicht dagewesenen Weise zu sichern, und den polnischen Gebietsteilen eine gesonderte Verfassung zu geben, zur Folge hatte. Die Deutschen waren der Meinung, eine gleiche Berechtigung dazu zu haben; sie glaubten, ihre Nationalität müßte gerade so gut anerkannt und gesichert werden, wie die der Polen. Sie sagten: Es geht uns nichts an, wohin ein Landstrich einmal gehört hat, nicht die Vergangenheit kann hier entscheiden, sondern die lebendige Gegenwart hat das Recht. Sie protestierten also gegen eine polnische Reorganisation der deutschen Distrikte und verlangten kategorisch eine Abgrenzung derselben von den polnischen. Die Regierung ging auf dieses Verlangen ein, und beschloß diese Demarkation. Man hat dies eine neue Teilung Polens genannt; es ist aber nichts anderes geschehen, als daß man festgestellt hat, wie weit sich Deutschland tatsächlich nach Osten erstreckte, d. h. wie weit deutsche Sprache und Gesittung siegreich vorgedrungen ist. Die Frage in Betreff der Scheidungslinie reduziert sich also auf die andere Frage: Soll eine halbe Million Deutscher unter deutscher Regierung, unter deutschen Beamten leben, und zum großen deutschen Vaterlande gehören, oder sollen sie in der sekundären Rolle naturalisierter Ausländer in die Untertänigkeit einer anderen Nationalität, die nicht soviel humanen Inhalt hat, als das Deutschtum gegeben, und hinausgestoßen werden in die Fremde? – Wer die letztere Frage mit Ja beantwortet, wer da sagt, wir sollen diese deutschen Bewohner von Posen den Polen hingeben und unter polnische Regierung stellen, den halte ich mindestens für einen unbewußten Volksverräter. Mit dieser Frage ist zugleich die andere zum großen Teil schon entschieden. Es fragt sich in Bezug auf die wirklich gezogene Scheidungslinie nur noch, ob sie richtig, d. h. nach Maßgabe der Überwiegenheit der beiderseitigen Nationalitäten gezogen worden ist. Man kann sagen, daß dieser Grundsatz im allgemeinen gewissenhaft beobachtet worden ist. Wie aber überall im öffentlichen Leben die Theorien durch die konkreten Verhältnisse in ihren äußersten Konsequenzen modifiziert werden, so ist es auch hier geschehen. Man hat zunächst keine Enklaven schaffen dürfen, und so ist es gekommen, daß, sozusagen, Nationalitätsinseln auf beiden Seiten der Scheidungslinie übrig geblieben sind, daß polnische Teile dem deutschen Gebiet, und deutsche dem polnischen Gebiet einverleibt worden sind. Dann aber konnte ein sehr wichtiger Gesichtspunkt nicht unberücksichtigt bleiben: die eigene Sicherheit Deutschlands. Bei einem ausbrechenden Kriege würden wir in Gefahr kommen, unsere Ostländer zu verlieren, wenn wir nicht ihre strategischen Linien in unserer Gewalt behielten. Um den Hauptpunkt dieser strategischen Linien, um die Festung Posen selbst mitzubehalten, dazu bedurfte es keiner Abweichung von dem Grundsatz, nach dem die Scheidungslinie gezogen war, denn diese mit zehn Millionen deutschen Geldes erbaute Stadt ist der Mehrzahl ihrer Bewohner nach deutsch. [...] Polen bloß deswegen herstellen zu wollen, weil sein Untergang uns mit gerechter Trauer erfüllt, das nenne ich eine schwachsinnige Sentimentalität. [...] Ich sage, die Politik, die uns zuruft: Gebt Polen frei, es koste, was es wolle, ist eine kurzsichtige, eine selbstvergessene Politik, eine Politik der Schwäche, eine Politik der Furcht, eine Politik der Feigheit. Es ist hohe Zeit für uns, endlich einmal zu erwachen, aus jener träumerischen Selbstvergessenheit, in der wir schwärmten für alle möglichen Nationalitäten, während wir selbst in schmachtvoller Unfreiheit darniederlagen und von aller Welt mit Füßen getreten wurden, zu erwachen zu einem gesunden Volksegoismus, um das Wort einmal gerade heraus zu sagen, welcher die Wohlfahrt und Ehre des Vaterlandes in allen Fragen oben anstellt."

Quelle: Reiner Pommerin (Hg.): Quellen zu den deutsch-polnischen Beziehungen. 1815–1991, Darmstadt 2001, S. 54–56.

Aufgaben für die Quellen Q 6.4 bis Q 6.7

Die folgenden vier Quellen umspannen 16 Jahre deutscher und polnischer Geschichte, in denen es – infolge des Ausgangs des Ersten Weltkrieges – zu grundlegenden politischen und geografischen Veränderungen auf beiden Seiten kam. Änderten sich auch die Beziehungen zueinander?

- Ermitteln Sie die Standpunkte deutscher Vertreter zur Polenfrage vor und nach dem Ersten Weltkrieg (Q 6.4 und Q 6.7). Formulieren Sie diese in Thesen.
- Der damalige preußische Innenminister Theobald von Bethmann Hollweg favorisierte einen *Assimilierungsprozess* (Q 6.4) mit der polnischen Bevölkerung; der polnische Politiker Roman Dmowski reagierte auf diese Politik (Q 6.5).
 - Erläutern Sie die Ziele dieser Politik. Leiten Sie die Folgen für die polnische Bevölkerung ab.
 - Prüfen Sie die Berechtigung der 1908 von Roman Dmowski geäußerten Prognose (Q 6.5) über die deutsche Polenpolitik anhand der Ereignisse der folgenden dreieinhalb Jahrzehnte.

- Assimilierung *fremder*, ausländischer Bevölkerungsgruppen anstelle von Integration wird auch heute noch gefordert und nicht nur von Politikern.
Setzen Sie sich mit dieser Auffassung auseinander.
Prüfen Sie den Zusammenhang von Vorurteilen und Assimilierungsforderungen.

Q 6.4 Votum des preußischen Innenministers Theobald Theodor Friedrich Alfred von Bethmann Hollweg (1856–1921) vom 22.12.1906 (Auszug)

„Wenn man gegenüber den zahlenmäßigen Erfolgen der Deutschumpolitik die steigende Entfremdung zwischen Deutschen und Polen und den wachsenden nationalen Widerstand der Letzteren als Beweis für die geringen Erfolge im Osten anführt, so vergißt man, daß ein energisches Zurückdrängen der Polen den Widerstand naturgemäß steigern muß. Eine Beruhigung kann nicht eher eintreten, bis dem Deutschum in politischer wie wirtschaftlicher Beziehung die Übermacht endgültig gesichert ist. Dann, aber auch erst dann wird der Assimilierungsprozeß beginnen. Bis dahin ist allerdings noch ein weiter Weg und die bisherigen Ergebnisse der Ostmarkenpolitik bedeuten bis jetzt nur einen ersten Schritt, aber sie beweisen, daß der Weg der richtige ist, wenn er ohne Schwanken mit fester Entschlossenheit in einer langen Zeitperiode fortgesetzt wird.“

Quelle: Reiner Pommerin (Hg.): Quellen zu den deutsch-polnischen Beziehungen. 1815–1991, Darmstadt 2001, S. 74.

Q 6.5 Der polnische Politiker im russischen Teilungsgebiet und Führer der Nationaldemokraten Roman Dmowski (1864–1939) schrieb in seinem Buch „Deutschland, Russland und die polnische Frage“ (1908) [Auszug]

„Das von Deutschland betriebene Werk der systematischen Eroberung Osteuropas in derart vielen unterschiedlichen Gebieten, wobei zahlreiche äußerst verschiedenartige Mittel und Methoden zu Hilfe genommen wurden, trat in einem bestimmten Land als ausgeprägter und unversöhnlicher Kampf zu Tage. Dieses Land ist Polen. [...] Zwanzig Millionen Polen, die einen geschlossenen Landstrich des ethnographischen Polens bewohnen und mit ihren Kultureinflüssen weit über diese Gebiete hinausreichen, bilden die stärkste nationale Gruppe. Mit ihrer tausendjährigen historischen Tradition, mit einem reichen geistigen Werk stellen sie eine mächtige nationale Individualität dar, die sich nicht assimilieren lässt. [...] Aus dem Niedergang Polens erwuchs die Macht Preußens, um das herum sich das heutige Deutschland gruppierte – die Erneuerung Polens jedoch, das in der Rolle eines politischen Akteurs aufs Neue in Erscheinung treten könnte, wäre ein Damm gegen die deutsche Eroberung im Osten und würde die führende Rolle beschneiden, die die Preußen im Deutschen Reich spielen. Infolgedessen ist sich die preußische Politik bewusst, dass es zwischen ihr und den Polen keinen Kompromiss gibt. [...] Das Verhältnis zum polnischen Volk ist in Deutschland klar und unmissverständlich festgelegt. Die Polen sind Feinde, denen man die rücksichtslose Vernichtung ankündigt. Und dieses Vernichtungswerk wird öffentlich betrieben, mit brutaler Offenheit in den zu Preußen gehörenden polnischen Gebieten.“

Quelle: Ursula Becher/Włodzimierz Borodziej/Robert Maier (Hgg.): Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise, Bonn 2007, S. 126.

Q 6.6 Erklärung des nationaldemokratischen Politikers und späteren polnischen Kultusministers Stanisław Grabski (1871–1949) am 14.10.1919 in Posen

„Wir wollen unsere Beziehungen auf die Liebe stützen, aber es gibt eine andere Liebe für die Landsleute und eine andere für die Fremden. Ihr Prozentsatz bei uns ist entschieden zu groß. Posen kann uns einen Weg weisen, in welcher Weise der Prozentsatz von 14 oder sogar 20 v. H. auf 1,5 v. H. gebracht werden kann. Das fremde Element wird sich umsehen müssen, ob es sich anderswo besser befindet. Das polnische Land ausschließlich für die Polen.“

Quelle: Ursula Becher/Włodzimierz Borodziej/Robert Maier (Hgg.): Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise, Bonn 2007, S. 253.

Q 6.7 Der Chef der Heeresleitung der Reichswehr Hans von Seeckt (1866–1936) schrieb an den ehemaligen deutschen Außenminister und nunmehr als Botschafter in Moskau amtierenden Ulrich von Brockdorff-Rantzau (1869–1928) am 11.09.1922 [Auszug]

„Mit Polen kommen wir nun zum Kern des Ostproblems. Polens Existenz ist unerträglich, unvereinbar mit den Lebensbedingungen Deutschlands. Es muß verschwinden und wird verschwinden durch eigene, innere Schwäche und durch Rußland – mit unserer Hilfe. [...] Mit Polen fällt eine der stärksten Säulen des Versailler Friedens, die Vormachtstellung Frankreichs. Dieses Ziel zu erreichen, muß einer der festesten Richtungspunkte der deutschen Politik sein, weil er ein erreichbarer ist. Erreichbar nur durch Rußland oder mit seiner Hilfe. Polen kann niemals Deutschland irgendwelchen Vorteil bieten, nicht wirtschaftlich, denn es ist entwicklungsunfähig, nicht politisch, denn es ist Vasall Frankreichs. [...] Diese Ein-

stellung Deutschlands zu Polen braucht kein ängstlich zu hütendes Geheimnis zu sein. Rußland gegenüber kann ihre Klarlegung nur Vertrauen erwecken. Polens Deutschfeindlichkeit ist keiner Steigerung fähig. Die Bedrohung von beiden Seiten wird auf die Dauer Polens Festigkeit immer mehr erschüttern. Vor allem aber wäre es für Deutschland von kaum hoch genug zu schätzendem Vorteil, wenn Polen sicher wäre, daß es im Falle einer Teilnahme an einem Sanktionskrieg mit Frankreich gegen Deutschland Rußland im Nacken hat."

Quelle: Reiner Pommerin (Hg.): Quellen zu den deutsch-polnischen Beziehungen. 1815-1991, Darmstadt 2001, S. 111-112.

Aufgaben für die Quellen Q 6.8 und Q 6.9

- Vergleichen Sie das Vorwort und den Vertragsinhalt der Verträge von 1970 (Q 6.8) und 1990 (Q 6.9).
- Erläutern Sie auftretende Unterschiede unter Beachtung des historischen Kontextes.
- Beurteilen Sie die Bedeutung beider Verträge für das deutsch-polnische Verhältnis.

Q 6.8 Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen über die Grundlagen der Normalisierung ihrer gegenseitigen Beziehungen vom 07.12.1970 (Warschauer Vertrag)

„Die Bundesrepublik Deutschland und die Volksrepublik Polen IN DER ERWÄGUNG, daß mehr als 25 Jahre seit Ende des Zweiten Weltkrieges vergangen sind, dessen erstes Opfer Polen wurde und der über die Völker Europas schweres Leid gebracht hat, EINGEDENK DESSEN, daß in beiden Ländern inzwischen eine neue Generation herangewachsen ist, der eine friedliche Zukunft gesichert werden soll, IN DEM WUNSCH, dauerhafte Grundlagen für ein friedliches Zusammenleben und die Entwicklung normaler und guter Beziehungen zwischen ihnen zu schaffen, IN DEM BESTREBEN, den Frieden und die Sicherheit in Europa zu festigen, IN DEM BEWUSSTSEIN, daß die Unverletzlichkeit der Grenzen und die Achtung der territorialen Integrität und der Souveränität aller Staaten in Europa in ihren gegenwärtigen Grenzen eine grundlegende Bedingung für den Frieden sind, SIND wie folgt übereingekommen:

Artikel I

- (1) Die Bundesrepublik Deutschland und die Volksrepublik Polen stellen übereinstimmend fest, daß die bestehende Grenzlinie, deren Verlauf im Kapitel IX der Beschlüsse der Potsdamer Konferenz vom 2. August 1945 von der Ostsee unmittelbar westlich von Swinemünde und von dort die Oder entlang bis zur Einmündung der Lausitzer Neiße und die Lausitzer Neiße entlang bis zur Grenze mit der Tschechoslowakei festgelegt worden ist, die westliche Staatsgrenze der Volksrepublik Polen bildet.
- (2) Sie bekräftigen die Unverletzlichkeit ihrer bestehenden Grenzen jetzt und in der Zukunft und verpflichten sich gegenseitig zur uneingeschränkten Achtung ihrer territorialen Integrität.
- (3) Sie erklären, daß sie gegeneinander keinerlei Gebietsansprüche haben und solche auch in Zukunft nicht erheben werden.

Artikel II

- (1) Die Bundesrepublik Deutschland und die Volksrepublik Polen werden sich in ihren gegenseitigen Beziehungen sowie in Fragen der Gewährleistung der Sicherheit in Europa und in der Welt von den Zielen und Grundsätzen, die in der Charta der Vereinten Nationen niedergelegt sind, leiten lassen.
- (2) Demgemäß werden sie entsprechend den Artikeln 1 und 2 der Charta der Vereinten Nationen alle ihre Streitfragen ausschließlich mit friedlichen Mitteln lösen und sich in Fragen, die die europäische und internationale Sicherheit berühren, sowie in ihren gegenseitigen Beziehungen der Drohung mit Gewalt oder der Anwendung von Gewalt enthalten.

Artikel III

- (1) Die Bundesrepublik Deutschland und die Volksrepublik Polen werden weitere Schritte zur vollen Normalisierung und umfassenden Entwicklung ihrer gegenseitigen Beziehungen unternehmen, deren feste Grundlage dieser Vertrag bildet.
- (2) Sie stimmen darin überein, daß eine Erweiterung ihrer Zusammenarbeit im Bereich der wirtschaftlichen, wissenschaftlichen, wissenschaftlich-technischen, kulturellen und sonstigen Beziehungen in ihrem beiderseitigen Interesse liegt. [...]"

Quelle: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Europa/DeutschlandInEuropa/BilateraleBeziehungen/Polen/Vertraege/WarschauerVertrag.pdf> [05.02.2009].

Q 6.9 Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über die Bestätigung der zwischen ihnen bestehenden Grenzen vom 14.11.1990

„Die Bundesrepublik Deutschland und die Republik Polen – IN DEM BESTREBEN, ihre gegenseitigen Beziehungen in Übereinstimmung mit dem Völkerrecht, insbesondere der Charta der Vereinten Nationen, und mit der in Helsinki unterzeichneten Schlußakte der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa sowie den Dokumenten der Folgekonferenzen zukunftsgerichtet zu gestalten, ENTSCHLOSSEN, gemeinsam einen Beitrag zum Aufbau einer europäischen Friedensordnung zu leisten, in der Grenzen nicht mehr trennen und die allen europäischen Völkern ein vertrauensvolles Zusammenleben und umfassende Zusammenarbeit zum Wohle aller sowie dauerhaften Frieden, Freiheit und Stabilität gewährleistet, IN DER TIEFEN ÜBERZEUGUNG, daß die Vereinigung Deutschlands als Staat mit endgültigen Grenzen ein bedeutsamer Beitrag zu der Friedensordnung in Europa ist, UNTER BERÜCKSICHTIGUNG des am 12. September 1990 unterzeichneten Vertrags über die abschließende Regelung in bezug auf Deutschland, EINGEDENK dessen, daß seit Ende des Zweiten Weltkriegs 45 Jahre vergangen sind, und im Bewußtsein, daß das schwere Leid, das dieser Krieg mit sich gebracht hat, insbesondere auch der von zahlreichen Deutschen und Polen erlittene Verlust ihrer Heimat durch Vertreibung oder Aussiedlung, eine Mahnung und Herausforderung zur Gestaltung friedlicher Beziehungen zwischen den beiden Völkern und Staaten darstellt, IN DEM WUNSCH, durch die Entwicklung ihrer Beziehungen feste Grundlagen für ein freundschaftliches Zusammenleben zu schaffen und die Politik der dauerhaften Verständigung und Versöhnung zwischen Deutschen und Polen fortzusetzen – SIND wie folgt ÜBEREINGEKOMMEN:

Artikel 1(:) Die Vertragsparteien bestätigen die zwischen ihnen bestehende Grenze, deren Verlauf sich nach dem Abkommen vom 6. Juli 1950 zwischen der Deutschen Demokratischen Republik und der Republik Polen über die Markierung der festgelegten und bestehenden deutsch-polnischen Staatsgrenze und den zu seiner Durchführung und Ergänzung geschlossenen Vereinbarungen (Akt vom 27. Januar 1951 über die Ausführung der Markierung der Staatsgrenze zwischen Deutschland und Polen; Vertrag vom 22. Mai 1989 zwischen der Deutschen Demokratischen Republik und der Volksrepublik Polen über die Abgrenzung der Seegebiete in der Oderbucht) sowie dem Vertrag vom 7. Dezember 1970 zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen über die Grundlagen der Normalisierung ihrer gegenseitigen Beziehungen bestimmt.

Artikel 2(:) Die Vertragsparteien erklären, daß die zwischen ihnen bestehende Grenze jetzt und in Zukunft unverletzlich ist und verpflichten sich gegenseitig zur uneingeschränkten Achtung ihrer Souveränität und territorialen Integrität.

Artikel 3(:) Die Vertragsparteien erklären, daß sie gegeneinander keinerlei Gebietsansprüche haben und solche auch in Zukunft nicht erheben werden. [...]"

Quelle: <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Europa/DeutschlandInEuropa/BilateraleBeziehungen/Polen/Vertraege/Grenzvertrag.pdf> [06.02.2009].

- Stellen Sie die Erfolge der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens in Guben und Gubin den auftretenden Schwierigkeiten gegenüber.
- Untersuchen Sie den Stand der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens in Guben und Gubin Ende des 20. Jahrhunderts.
- Diskutieren Sie Chancen und Risiken der zukünftigen Zusammenarbeit und des Zusammenlebens in Guben und Gubin als ein Beispiel deutsch-polnischer Nachbarschaft.

Aufgaben zur Quelle Q 6.10

Q 6.10 Die Chemie zwischen uns stimmt. Der Europarat zeichnet das deutsche Guben und das polnische Gubin für ihre Zusammenarbeit aus (1998)

„Ausgerechnet ein Klärwerk ist zum Symbol der deutsch-polnischen Kontakte geworden. Zur Einweihung im Mai kamen sogar Politiker aus Bonn und Warschau in das polnische Grenzstädtchen Gubin. Sie sprachen von einem ‚wichtigen Impuls‘ für die Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern. Am Mittwoch werden Guben und Gubin mit der Ehrenfahne des Europarats für ihre gute Partnerschaft ausgezeichnet.

Für Konrad Grossmann und Zenon Turowski ist die gemeinsame Anlage von Guben und Gubin kaum noch der Rede wert. Sie können sich allenfalls für die moderne Technik begeistern. Als wäre nichts selbstverständlicher als zwei Städte, die zwar in verschiedenen Ländern liegen, aber ihr Abwasser gemeinsam reinigen. Doch die beiden sind längst mit anderen Gemeinschaftsprojekten beschäftigt.

Grossmann und Turowski arbeiten in der jeweiligen Stadtverwaltung für diese Partnerschaft. In der Regel sehen sie sich einmal in der Woche, sie telefonieren fast täglich. Gross-

mann nennt Turowski den ‚Außenminister‘. ‚Die Chemie zwischen uns stimmt‘, sagt Turowski.

Guben und Gubin waren bis 1945 eine Stadt. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde sie in das weiterhin deutsche Guben westlich der Neiße und das polnische Gubin östlich des Grenzflusses geteilt. Das Zentrum der Stadt mit den prächtigen Fabrikantenvillen, der Stadtkirche und dem Marktplatz liegt in Polen. Die Industrieanlagen und der Bahnhof blieben auf deutscher Seite. Zu DDR-Zeiten war die Grenze meistens geschlossen.

In der Wiedervereinigungseuphorie Anfang der 90er Jahre machte der damalige Gubener Bürgermeister seinen ersten Besuch bei seinem Gubiner Kollegen. Das war der Anfang. Heute gibt es sogar einen gemeinsamen Stadtentwicklungsplan mit dem Ziel, ein gemeinsames Zentrum aufzubauen.

Die gemeinsamen Projekte sind zahlreich: Ausschussmitglieder der Stadtparlamente treffen sich regelmäßig, ebenso Ordnungsamtsmitarbeiter und Standesbeamte. Es werden gemeinsam Feste organisiert, die Sportvereine veranstalten Turniere, polnische und deutsche Schüler besuchen die Europa-Schule in Guben und die Gubener Feuerwehr hat den Kollegen in Gubin schon beim Löschen geholfen. Sogar die Fronleichnamsprozession wird gemeinsam unternommen. Und das Interesse für gemeinsame Seniorentreffen ist trotz der schmerzlichen Geschichte groß. Viele Menschen, die in Guben wohnen, wurden 1945 aus ihren Häusern im heutigen Gubin vertrieben.

Die Zusammenarbeit ist nicht problemlos. ‚Auf beiden Seiten nimmt ein Großteil der Bürger die Partnerschaft emotionslos hin‘, sagt Konrad Grossmann. Ihn ärgert auch, dass die Gubener ihre Vorurteile gegenüber Polen immer wieder mit Hilfe des Polizeiberichts über Diebstähle und Einbrüche auffrischen. ‚Guben ist eine ganz normale Stadt, auch was die Kleinkriminalitätsrate angeht.‘ Unter den Tätern seien wirklich viele Polen. ‚Aber das ist doch keine Katastrophe.‘

Die Gubener fühlen sich ohnehin durch ihre Lage an der Außengrenze der Europäischen Union benachteiligt. Auch die EU-Fördermittel, die in Zusammenhang mit den grenzüberschreitenden Projekten in die Stadt fließen, können sie damit nicht versöhnen. Nach der Wende haben die großen Industriebetriebe massenhaft Leute entlassen. Im Chemiefaserwerk arbeiteten zu DDR-Zeiten 8 000 Menschen, heute sind es nicht einmal mehr 2 000. Unter denen, die gehen mussten, waren auch 1 000 polnische Arbeiter. Die Gubener Tuche haben vor einem Jahr die Gesamtvollstreckung beantragt. Die 40 Menschen, die noch bei den Gubener Hüten beschäftigt sind, arbeiten unter einem Konkursverwalter noch die letzten Aufträge ab. Die Stadt hat seit Anfang der 90er Jahre 6 000 ihrer Einwohner verloren. Die vielen blinden Fenster vor allem in den Plattenbausiedlungen zeugen davon. Heute leben noch 28 000 Menschen in Guben. Die Arbeitslosenrate in der Region liegt bei über 20 Prozent.

Als im vergangenen Jahr ein bündnisgrüner Stadtverordneter aus Guben den Vorschlag machte, für weniger Miete leerstehende Wohnungen an Gubiner zu vergeben, erregten sich viele Gubener. ‚Die Polen werden bevorzugt‘, hieß es. Ärger gab es, weil die Kläranlage nicht auf deutscher Seite gebaut wurde. Zur Enttäuschung der Gubener entsteht jetzt eine McDonald's-Filiale, die eigentlich in Guben gebaut werden sollte, auf der anderen Seite der Neiße. ‚Die Bedingungen waren wohl in Gubin günstiger‘, sagt Grossmann.

Gubin profitiert von seinem reicheren Nachbarn. ‚Die Wirtschaft hat sich ganz auf die deutschen Kunden eingestellt‘, sagt Zenon Turowski. Es gibt drei große Märkte, Läden mit Gartenzweigen und Friseure, die auch auf Deutsch um Kunden werben. Zwanzig Meter hinter dem Grenzübergang steht die erste Wechselstube. Der einzige Nachteil für die rund 19 000 Gubiner scheinen die Lebenshaltungskosten zu sein. Sie sind so hoch wie kaum in einer anderen polnischen Stadt.

Grossmann und Turowski haben in der vergangenen Woche den 9. November vorbereitet. Heute wird in Gubin ein Gedenkstein für die jüdische Synagoge aufgestellt. Sie wurde vor 60 Jahren in der Pogromnacht verwüstet. Der Stein kommt aus Guben, doch es wird eine deutsch-polnische Veranstaltung sein. Beide Bürgermeister werden Grußworte sprechen. Grossmann ist überrascht, wie viele Besucher auch von weiter her sich angemeldet haben, fast als sei er sich der Symbolkraft des Ereignisses nicht bewusst.“

Quelle: Ursula Becher/Włodzimierz Borodziej/Robert Maier (Hgg.): Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert. Analysen – Quellen – didaktische Hinweise, Bonn 2007, S. 325–326.

Re-Nationalisierung oder Nationalisierung?

Gesellschaften suchen nach ihrer
Identität: Die Beispiele Georgien
und Armenien

Sylvia Mebus

Vorbemerkungen

Der vorliegende Unterrichtsvorschlag richtet seine Aufmerksamkeit auf zwei kleine Staaten, die siebzig Jahre lang zu den *Völkern der Sowjetunion* gehörten. Diese vorderasiatischen Republiken Georgien und Armenien befinden sich im Südkaukasus und damit an der Nahtstelle Eurasiens. Mit dem Zusammenbruch des *sozialistischen Weltsystems* Ende der 1980er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, der 1991 auch das Ende der Sowjetunion besiegelte, wurden sie souveräne Staaten.

Der vorliegende Beitrag geht mehreren Fragen nach, z. B., mit welchen Konzepten in diesen beiden Ländern der staatlich-nationale Zusammenhang neu etabliert wurde und ob bzw. auf welche Weise dabei auf alte oder neue Ideen des nationalen/nationalstaatlichen Denkens zurückgegriffen wurde. Wer sind die Träger eines solchen Prozesses? Ob es sich bei den Entwicklungen in den Völkern dieser beiden Länder um Bestrebungen zur Etablierung eines Nationalbewusstseins oder um Re-Nationalisierung eines möglicherweise verschüttgegangenen Nationalbewusstseins handelt, vielleicht auch, ob sich in der politischen Kultur gar nationalistische Tendenzen etablieren?¹ Diese Fragen sind insofern von Interesse, als es sich um Staaten handelt, die einst – so die sowjetisch-sozialistische Geschichtsschreibung – *auf ewig brüderlich miteinander verbunden* sein sollten. Die *Freundschaft* dieser Völker galt folglich als unerschütterlich. Das Verständnis der Bürger Georgiens und Armeniens als Sowjetmenschen schien fester Bestandteil des individuellen Selbstbewusstseins gewesen zu sein.

In Europa und in anderen Teilen der Erde ist sehr vielen Menschen überhaupt nicht bewusst, dass diese Länder nicht zu Russland gehören und ihre Menschen keine Russen sind, sondern dass es sich um eigenständige Völker mit einer eigenen Kultur und einer gänzlich eigenen Sprache handelt. Die georgische Sprache z. B. gehört, wie später noch genauer erläutert werden wird, nicht einmal zur indogermanischen Sprachfamilie.

So klein diese Staaten auch sind – sie befinden sich in geopolitisch brisanter Raum: an der europäischen Grenze (Ostküste des Schwarzen Meeres) zwischen Russland (im Norden), der Türkei (im Westen), Aserbaidschan (im Osten) und dem Iran (im Süden) und sind daher hinsichtlich der Gewinnung von Einflussphären sowohl für die NATO als auch für Russland von immenser strategischer Bedeutung.

Dieser Beitrag ist wie folgt aufgebaut:

Im *ersten* Gliederungspunkt werden die Lehrplananforderungen und die bereit gestellten Materialien aufeinander abgestimmt sowie die Auswahl des Quellenmaterials begründet. Da für die tiefgründige Auseinandersetzung mit der Thematik auch Einsichten in die Geschichte beider Staaten unverzichtbar sind, wird im *zweiten* Gliederungspunkt ein historischer Abriss angeboten. Wissend, dass die notwendige Reduktion auf ausgewählte Schlaglichter aufgrund der außerordentlich komplexen und komplizierten Vergangenheit dieser Staaten unweigerlich Verzerrungen mit sich bringt, ist dennoch der Versuch unerlässlich, auf prägende Phänomene und Ereignisse ihrer Geschichte aufmerksam zu machen, damit die gegenwärtigen Erklärungen ihrer jeweiligen Identität(en) uns mit Blick auf das Selbstverständnis dieser Völker etwas näher gebracht werden können.

Drittens werden didaktisch-methodisch aufbereitete Unterrichtsmaterialien angeboten.

¹ Vgl. Marcus Ventzke: Der Leitbegriff Nation im sächsischen Geschichtslehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Die Förderung historischer Sach- und Orientierungskompetenz durch begriffsgeschichtliches Arbeiten, in diesem Band.

1 Der historische Gegenstand – mit den Vorgaben des sächsischen Lehrplans vereinbar?!

1.1 Einordnung der Thematik in den Lehrplan

Diese Problematik erhebt, oberflächlich betrachtet, den Anschein, dass sie über die Lehrplanvorgaben hinausgehen würde und damit den Rahmen des Geschichtsunterrichtes sprengen könnte. Phänomene aus Geschichte und Gegenwart Armeniens und Georgiens sind weder unter der Rubrik *Lernziele und Lerninhalte* noch unter *Bemerkungen* zu finden. Bei genauerem Hinschauen jedoch bietet der Leistungskurs der zwölften Jahrgangsstufe im Lernbereich 2 *Formen von Geschichtskultur und Identitätsbildung* den nötigen Spielraum zur Auseinandersetzung mit der o. g. Problematik, z. B. bei der Beurteilung von Ausdrucksformen nationalen Selbstverständnisses, wobei auch die Funktion von Mythen zur nationalen Identitätsstiftung zu untersuchen ist.² Mit der Erarbeitung der in der ehemaligen UdSSR propagierten „Idee von internationalistischem Klassenkampf und Sowjetpatriotismus“ wird – unter Nutzung der Empfehlungen zum Thema „Mythos zur Festigung einer neuen Staats- und Gesellschaftsform: Oktoberrevolution, Aufbau des Sozialismus, Großer Vaterländischer Krieg“³ – die tiefgründige Auseinandersetzung mit der Problematik der Nationalisierung bzw. Re-Nationalisierung vorbereitet. Die Empfehlung zur Beachtung der „Mehrperspektivität: Zeit- und Standortgebundenheit“⁴ ermöglicht die Durchführung dieses Unterrichtsvorschlages.

Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik könnte folgerichtig an die zuvor behandelten Themenbereiche (Frankreich, Deutschland, USA, UdSSR) anknüpfen und für eine abschließende (Selbst-) Reflexion genutzt werden, bei der die erworbenen Einsichten und Kenntnisse Anwendung finden können.⁵

1.2 Quellen- und Materialbasis

Für diesen Unterrichtsvorschlag werden ausschließlich Quellen und Materialien aus der Gegenwart bzw. aus der jüngeren Vergangenheit bereit gestellt. Es handelt sich um

- Historikermeinungen, die im Internet aufgerufen werden können (über den Friedensvertrag zwischen Armenien und der Türkei vom 10. Oktober 2009 sowie über die Situation in Georgien ein Jahr nach dem georgisch-russischen Krieg von 2008),
- elektronisch veröffentlichte Lesermeinungen zur aktuellen Politik in Georgien (2009),
- Auszüge aus zwei armenischen Zeitungsartikeln, ebenfalls über den Friedensvertrag zwischen Armenien und der Türkei, und
- Bildmaterialien: die heutigen Staatsflaggen der Republiken Georgien und Armenien, Fotografien von identitätsstiftenden Symbolen (Denkmal des Heiligen Giorgi auf dem Freiheitsplatz in Tbilissi, Genozid-Gedenkstätte in Eriwan) und zweier Museen (Stalin-Museum in Gori [Georgien] und Demirjan-Museum in Eriwan).

Abgesehen von den Lesermeinungen, die der Quellengattung *schriftliche Quellen* zuzuordnen sind, handelt es sich bei den Materialien um zeitgeschichtliche und aktuelle historische Narrationen in Schrift- und Bildform sowie in Form von (Bau-) Denkmälern und musealen Einrichtungen. Die Arbeit an diesen Materialien ist prädestiniert dafür, das Ziel eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichtes zu verfolgen, Lehrern und Schülern also den „Konstruktcharakter von Geschichte als Prinzip und nicht als Schwäche zu ver-

2 Vgl. Lehrplan Gymnasium Geschichte Sachsen 2004/07, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004/2007, S. 64.

3 Vgl. ebd., S. 65.

4 Vgl. ebd.

5 Vgl. Lehrplan Gymnasium Geschichte Sachsen 2004/07, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004/2007, S. 65.

deutlichen“⁶. Die vorliegenden historischen Darstellungen zu de-konstruieren, leistet nicht zuletzt einen Beitrag zur Entwicklung der Medienkritik der Schüler, denn sie sind aufgefordert, die Materialien bezüglich der Auswahl der herangezogenen historischen Phänomene, deren synchroner und diachroner Kontextualisierung sowie des Rezipientenbezuges zu entschlüsseln. Den Grund für die Errichtung von Denkmälern und Gedenkstätten am Beispiel Armeniens und Georgiens und die beabsichtigte Wirkung auf die Betrachter im jeweiligen Kulturraum zu ermitteln, erweitert den historisch-geopolitischen Horizont der Schüler (und auch Lehrer).

2 Der lange Weg zweier Staaten zur nationalen Selbstbehauptung – ein historischer Abriss

In der zeitgenössischen Geschichtsschreibung werden Georgien und Armenien, wie die vielen anderen ehemaligen Unionsrepubliken und osteuropäischen Staaten, als *Transformationsgesellschaften*⁷ verstanden, womit Wille und politische Realität des eingeleiteten Wandlungsprozesses von einer ehemals sozialistischen planwirtschaftlich gelenkten Diktatur hin zu einem pluralistischen, marktwirtschaftlich organisierten, republikanisch-demokratischen Staatswesen ihren Ausdruck finden. Beide Länder waren Teilrepubliken der ehemaligen UdSSR.

Sie werden häufig aber auch als *postsowjetische Staaten* bezeichnet. Hinter dieser Bezeichnung verbirgt sich die Wahrnehmung, dass diese Länder trotz umfassender Modernisierungs- und Wandlungsprozesse noch immer in früheren administrativen Strukturen verhaftet sind. Die in diesen Ländern weit verbreitete Korruptionsmentalität auf vielen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens, auch die allorts zu beobachtenden politisch-mentalitären Gepflogenheiten aus Sowjetzeiten, etwa die Pflege gewohnter autoritär-hierarchischer Strukturen in der Verwaltung, aus der sich die *gewollte* bzw. gelebte Ohnmacht der *Untergebenen* gegenüber Entscheidungsträgern aller Ebenen ergibt, scheinen die Bezeichnung *postsowjetischer Staat* zu rechtfertigen. Schließlich zeigt sich an Schulen und Universitäten beider Länder, wie zählebig die in sieben *sowjetischen* Jahrzehnten herausgebildete autoritär-stalinistisch geprägte Administration und damit ein Bildungsverständnis ist, das auf primär rezeptives Lernen – also auf das *Pauken* des vom Lehrer dargebotenen Lerngegenstandes – reduziert wird. Eingedenk all dessen gibt es diesen Ländern gleichwohl Versuche, sich von (sowjetischen) Traditionen zu distanzieren, die immer mehr als überlebt angesehen werden. Dabei wird versucht, sich auf die eigenen nationalen Werte zu besinnen, diese zu pflegen sowie (neue) identitätsstiftende Traditionen aufzubauen. Das alltägliche Leben in diesen Ländern zeigt, dass dies ein sehr schwieriger Prozess ist, denn die Vergangenheit kritisch zu betrachten und Eigeninitiative für Veränderungen zu entwickeln, wird oft nicht gewollt und stößt daher an Grenzen, die mitunter schier unüberwindlich erscheinen.

Von näherem Interesse dürfte bezüglich spezifischer identitätsstiftender oder -festigender Momente die Frage sein, inwieweit die seit 1991 unabhängigen Republiken Armenien und Georgien sich als Nation verstehen⁸, es sich bei der Pflege und Entwicklung des ethnischen Selbstverständnisses um eine Re-Nationalisierung oder eher um einen Prozess der Nationalisierung handelt. Auf welche Weise zeigen sich denkbare Akzente in diesen Ländern? Wissenschaftliche Literatur zur Thematik liegt in begrenztem Umfang vor, es lassen sich erste Antworten zur Geschichtskultur, zur Pflege von Feiertagen oder rituellen Traditionen in diesen Ländern finden. Folgende Ausführungen gehen auf ausgewählte, die Gegenwart prägende Momente der Vergangenheit und Geschichtsschreibung beider Staaten vergleichend ein. Daran anschließend wird am Beispiel einiger sichtbarer Traditionsobjekte das *nationale* Selbstverständnis beider Völker befragt.

6 Vgl. den Beitrag von Waltraud Schreiber zu kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht in diesem Band.

7 Vgl. u. a. Kateryna Stetsevykh: "Nation Building" eines Transformationsstaates – untersucht am Beispiel ukrainischer Schulbücher, in: Internationale Schulbuchforschung. International Textbook Research 29/3 (2007), S. 289–305.

8 Vgl. in diesem Band: Marcus Ventzke: Der Leitbegriff Nation im sächsischen Geschichtslehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Die Förderung historischer Sach- und Orientierungskompetenz durch begriffsschichtliches Arbeiten.

2.1 Historisch-politische und religiöse Wurzeln beider Länder

Bei Armenien und Georgien handelt es sich um jene Staaten, in denen das Christentum zuerst zur Staatsreligion erhoben wurde. Die Christianisierung begann in *Armenien* zu Beginn des vierten christlichen Jahrhunderts. Die armenische Kirche nennt sich *armenisch-apostolisch*, weil der Legende nach die Apostel Thaddäus und Bartholomäus im ersten Jahrhundert das Christentum nach Armenien brachten. König Trdat III. erhob das Christentum im Jahre 301 zur Staatsreligion.⁹ Die Armenier gelten damit als das erste Volk der Welt, das das Christentum als Staatsreligion angenommen hat.¹⁰ Die Christianisierung Armeniens bedeutete zugleich einen Bruch mit der bis dahin bestimmenden persischen Kultur.¹¹ Die armenische Kirche wirkte als kultureller Integrator, sie bewahrte die religiöse und ethische Identität der Menschen in Zeiten der Staatenlosigkeit. Mithilfe ihrer Religion schotteten sich die Armenier jedoch nach außen ab.¹² Politisch integrierend wurde die Kirche nicht wirksam, denn sie vermochte es nicht, in außertheologischen Fragen zwischen den unterschiedlichen Diaspora-Gemeinschaften ausgleichend und vereinigend wirksam zu werden.¹³ Das Christentum ist bis heute eine entscheidende und auch im täglichen Leben sichtbare Komponente armenischer Identität, jedoch erscheint sie nicht so vordergründig, wie es beispielsweise in Georgien der Fall ist.

Die Armenier entwickelten eine hochstehende Literatur und Baukunst – vor allem nach der Schaffung eines eigenen Alphabets durch den Mönch Mesrop Maschtoz im Jahr 405 unserer Zeit, das aus 39 (ursprünglich 36) Buchstaben besteht. Mit diesem Alphabet übersetzte Maschtoz die Bibel ins Armenische.¹⁴ Die armenische Sprache gehört – als eine der ältesten gesprochenen Sprachen der Welt – zur indogermanischen Sprachfamilie.

Gelegen zwischen dem Schwarzen Meer (im Nordwesten), dem Kaspischen Meer (im Osten) und dem Mittelmeer (im Südwesten), befand sich Armenien von jeher in einer geopolitischen Zwangslage¹⁵, denn durch die Nachbarn (Osmanisches Reich, Russisches Reich, Persien) war es Jahrhunderte lang den Kämpfen um die Vorherrschaft dieser drei Großmächte ausgesetzt. Im vierten nachchristlichen Jahrhundert wurde Armenien ein erstes Mal zwischen dem Oströmischen Reich und Persien aufgeteilt.

Mit der Islamisierung Persiens nach der arabischen Eroberung im siebenten und der Errichtung des Osmanischen Reiches im 14. Jahrhundert endete – noch vor Russlands Entwicklung zu einer Regionalmacht – die Zeit der armenischen Eigenstaatlichkeit.¹⁶

Im 19. Jahrhundert zeigte vor allem das Russische Reich großes Interesse daran, den Kernbereich des Transkaukasus – die Gebiete Eriwan, Karabach und Nachičewan – zu armenisieren. Auf diese Weise sollten ethnisch homogene Zonen geschaffen, gleichzeitig aber auch die strukturelle ethnische Heterogenität aufrechterhalten werden – möglicherweise, um bei Konflikten immer einen Interventionsgrund zur Hand zu haben. Russland verfolgte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Transkaukasus auch eine Modernisierungsstrategie, mithilfe derer ein tief greifender sozialer und ökonomischer Wandel vollzogen werden konnte. Dieser erstreckte sich in Armenien auch auf die Errichtung eines effektiven Schulsystems.¹⁷ Trotz aller russischen Bemühungen war Armenien indes nicht gewillt, seine Autonomiebestrebungen aufzugeben. Als Russland zu Beginn des 20. Jahrhunderts versuchte, die armenische Kirche dem russischen Patriarchat zu unterstellen und ihr Vermögen gar zu verstaatlichen, führte das in Armenien zu solch heftigen Protesten, dass diese Aktion wieder zurückgenommen werden musste.¹⁸ Mit dem Versuch, die armenische Kirche zu verstaatlichen, hatte das Zarenreich weniger das Wohl des armenischen Volkes im Sinn; es ging wohl vordergründig um die Gewinnung *neuer Vasallen*¹⁹ für den Ausbau der eigenen Machtbasis im Kaukasus – ein Ansinnen, das bis in die Gegenwart verfolgt wird. Im Großen und Ganzen nahmen die Armenier die russisch initiierte und gelenkte Modernisierung des Landes aber wohlwollend an.

9 Vgl. Volker Jacoby: Geopolitische Zwangslage und nationale Identität: Die Konturen der innenpolitischen Konflikte in Armenien (Inauguraldissertation an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität), Frankfurt am Main 1998, S. 33.

10 http://de.wikipedia.org/wiki/Geschichte_Armeniens#Christianisierung [07. 09. 2008].

11 Erhard Stölting: Eine Weltmacht zerbricht, Frankfurt am Main 1991, S. 241.

12 Jacoby bezieht sich hierbei auf Dmitrij Furman (*Armjanskoe nacional'noe dviženie. Istorija i psichologija*, in: Svobod-

naja Mysl' 16 (1992), S. 22–33, hier S. 24), der den armenischen Kaufleuten und Finanzhändlern in der Wirtschaft Persiens und der Türkei eine große Rolle zuspricht und diese mit jener der Juden in Polen vergleicht. Vgl. Jacoby (wie Anm. 9), S. 34.

13 Vgl. Jacoby (wie Anm. 9), S. 32.

14 Vgl. ebd., S. 33.

15 Ebd., S. 26.

16 Vgl. ebd., S. 31.

17 Vgl. ebd., S. 36.

18 Vgl. ebd., S. 38.

19 Vgl. ebd., S. 38.

Nach dem letzten russisch-persischen Krieg 1828 annektierte das russische Zarenreich Persienarmenien, das danach Russisch-Armenien genannt wurde. Das armenische Territorium war zersplittert und den Nachbarstaaten unterworfen; das armenische Volk war ein geteiltes. Viele Armenier lebten im Osmanischen Reich, eine andere Volksgruppe verließ aber auch in Persien, dem heutigen Iran.²⁰

Die christlichen Armenier im muslimischen Osmanischen Reich waren wohlhabender und gebildeter als die meisten Türken ihres Siedlungsraumes und folglich dort nicht beliebt. Es wurden immer wieder Massaker an ihnen verübt. Im Jahre 1915 schließlich veranlasste die 1908 an die Macht gekommene, zunächst sozialistischen Ideen positiv gegenüberstehende, zunehmend aber der turkistischen Bewegung zugewandte Regierung in Istanbul²¹ die Deportation und Vernichtung von schätzungsweise 1,5 Millionen Armeniern aus Westarmenien, Kilikien und den westlichen Gebieten des Osmanischen Reiches²² – ein ethnisch motivierter, nationalistischer Akt der Unmenschlichkeit.

Auch Georgiens Geschichte ist reich an Wendungen, wobei es das Land immer verstanden hat, in all den Wirren zu überleben. Permanent mussten sich die Georgier gegen Einfälle der Perser und der Türken zur Wehr setzen. Zwischen dem 11. und 13. Jahrhundert beherrschten teils Araber, teils Byzantiner das Land. Das gegen Ende des zehnten Jahrhunderts aus West- und Ostgeorgien vereinigte Reich hatte Bestand bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts.

Überlieferungen aus dem elften Jahrhundert folgend verfügt Georgien bereits seit etwa dem zweiten und dritten vorchristlichen Jahrhundert über eine eigene Schrift, die aus 33 Buchstaben besteht. Die georgische Sprache ist indes nicht indoeuropäischen Ursprungs, sie gehört zur Familie der südkaukasischen/iberisch-kartwelischen Sprachen. Sie ist die wichtigste unter den kaukasischen Sprachen und die einzige alte Literatursprache dieser Sprachfamilie.

Die georgische Kirche gehört zu den orthodoxen Kirchen des byzantinischen Ritus und zählt heute rund vier Millionen Gläubige im Lande – etwa 75 % der Bevölkerung. Der traditionellen Überlieferung folgend, führt ihre Gründung auf die Missionsreisen der Apostel Andreas, Simon der Zelot und Matthias zurück. Die heilige Nino soll die Bekehrung des iberischen Königs Mirian um 327 bewirkt haben, die die Christianisierung des Landes einleitete und das Christentum zur Staatsreligion werden ließ. Damit folgte Georgien unmittelbar Armenien.

Bei der Herausbildung eines nationalen Selbstbewusstseins der Georgier spielte ihre Religion eine bedeutende Rolle: Wie Armenien, so wurde auch Georgien Jahrhunderte lang durch Perser, Araber, türkische Seldschuken und andere Völker/Staaten beeinflusst oder besetzt. Der christliche Glaube und die orthodoxe Kirche entwickelten sich hier aber – im Unterschied zur armenischen Kirche – zum Symbol eines einheitlichen georgischen Volkes. Der Kampf für die Unabhängigkeit des eigenen Landes und die Verteidigung der Orthodoxie waren für die Georgier identisch.

Um sich im 18. Jahrhundert gegen erneute Übergriffe der Perser zu schützen, schlossen georgische Herrscher 1783 ein Abkommen mit dem russischen Zaren. Die Angreifer konnten tatsächlich mit russischer Hilfe vertrieben werden, doch die russischen Streitkräfte blieben im Lande und übten zunehmend Einfluss auf die Georgier aus. Die Reiche Kartli und Kachetien wurden 1801, Imeretien 1810 von Russland annektiert. Es begann die *Russifizierung* der Gebiete des heutigen Georgiens. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde Georgien vollständig annektiert.

Was in Armenien nicht gelang, sollte in Georgien Erfolg haben: Die georgische Kirche verlor ihre Eigenständigkeit. Sie wurde mit der russisch-orthodoxen Kirche verschmolzen und die russische Sprache im Lande eingeführt. Trotz zahlreicher Aufstände der Bevölkerung konnte die russische Fremdherrschaft nicht abgeschüttelt werden. Während des Ersten Weltkrieges gerieten nahezu der gesamte Kaukasus und Teile Ostanatoliens unter russische Herrschaft.²³

Nach dem Sturz des russischen Zaren durch die Februarrevolution 1917 erklärte sich am 12. März 1917 die georgische Kirche für unabhängig und brach mit der russischen Kirche.²⁴

20 Armenier leben heute überall auf der Welt, angefangen im Nachbarland Georgien, wo viele von ihnen georgische Nachnamen annehmen, um Arbeit zu finden, weiterhin in Frankreich, den USA und Russland.

21 Ihre Repräsentanten werden auch als Jungtürken bezeichnet. Sie erstrebten ein großes Türkenreich, das vom Mittelmeer bis weit über das Kaspische Meer nach Usbekistan und Turkmenistan reichen

sollte. Im christlichen Armenien sahen sie eine Bedrohung ihrer Pläne. Vgl. Jasmine Dum-Tragut: Armenien entdecken. 3000 Jahre Kultur zwischen West und Ost, Berlin 2004, S. 45.

22 Ebd., S. 49.

23 [http://www.wissen-digital.de/lexikon/Georgien_\(Geschichte\)](http://www.wissen-digital.de/lexikon/Georgien_(Geschichte)) [18.09.2008].

24 http://de.wikipedia.org/wiki/Georgische_Orthodoxe_Apostelkirche [18.09.2008].

2.2 Beide Staaten in der Sowjetunion

Die Republiken Armenien und Georgien verbindet eine etwa 70jährige Zugehörigkeit zur 1991 zerfallenen Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR). Beiden Republiken ist gemeinsam, dass es sich bei ihrer Mitgliedschaft zur Sowjetunion nicht um eine freiwillige Entscheidung handelte – diese ist vielmehr das Ergebnis militärischer Eroberungen, die im Folgenden kurz umrissen werden sollen:

Das durch die Beteiligung am Ersten Weltkrieg stark geschwächte Russland brauchte nach dem Sturz des Zaren dringend Frieden. Der russische Revolutionsführer Wladimir Iljitsch Lenin wollte die im Exil vorbereitete proletarische Revolution in seinem Land zur Errichtung einer *Diktatur des Proletariats* und damit eines weltweit ersten auf der Basis kommunistischer Ideen beruhenden sozialistischen Staates zum Erfolg führen. Er erklärte am 26. Oktober (8. November 1917), unmittelbar nach dem Sturz der Provisorischen Regierung, den Austritt Russlands aus dem Krieg und verfasste das *Dekret über den Frieden*, welches auf der ersten Sitzung des Allrussischen Rätekongresses der neuen Arbeiter- und Bauernregierung am gleichen Tage als erstes Dekret verabschiedet wurde.²⁵ Mit diesem Dekret ersuchte Lenin die anderen Krieg führenden Staaten um ein schnellst mögliches Kriegsende. Das folgende Zitat aus dem Dekret verweist auf die politische Taktik des Revolutionsführers:

„Ein gerechter und demokratischer Frieden, wie ihn die überwältigende Mehrheit der durch den Krieg erschöpften, gepeinigten und gemarterten Klassen der Arbeiter und Werktätigen aller kriegführenden Länder ersehnt, [...], ein solcher Frieden ist nach Auffassung der Regierung ein sofortiger Frieden ohne Annexion (d. h. ohne Aneignung fremder Territorien, ohne gewaltsame Angliederung fremder Völkerschaften) und ohne Kontributionen.

Die Regierung Russlands schlägt allen kriegführenden Völkern vor, [...] alle entscheidenden Schritte zu unternehmen.

Unter Annexion oder Aneignung fremder Territorien versteht die Regierung, im Einklang mit dem Rechtsbewusstsein der Demokratie im allgemeinen und der werktätigen Klassen im besonderen, jede Angliederung einer kleinen oder schwachen Völkerschaft an einen großen oder mächtigen Staat, ohne dass diese Völkerschaft ihr Einverständnis und ihren Wunsch unmissverständlich, klar und freiwillig zum Ausdruck gebracht hat, unabhängig davon, wann diese gewaltsame Angliederung erfolgt ist, wie entwickelt oder rückständig eine solche mit Gewalt angegliederte oder mit Gewalt innerhalb der Grenzen eines gegebenen Staates festgehaltene Nation ist, und schließlich unabhängig davon, ob diese Nation in Europa oder in fernen, überseeischen Ländern lebt.“²⁶

Lenin verkündete der Welt, dass ehemals annektierte Staaten, wie es eben auch Armenien und Georgien waren, nun frei darüber entscheiden dürfen sollten, ob sie im Verbund mit Russland verbleiben oder selbstständige Staaten werden wollten, und sie entschieden sich: *Georgien* erklärte am 26. Mai 1918 seine Unabhängigkeit, nachdem die russischen Truppen aus den kaukasischen Ländern abgezogen wurden. Es bildete die *Freie Republik Georgien*. Als solche existierte sie aber nicht einmal drei Jahre. Einige georgische Minderheiten standen schon damals auf russischer Seite, widersetzten sich der Unabhängigkeit und unterstützten russische Truppen.²⁷ 1921 besetzte die Rote Armee das Land und machte die *Demokratische Republik Georgien* am 16. Februar 1921 zu einer sowjetischen Unionsrepublik. Es gelangte unter sowjetischer Herrschaft zu wirtschaftlicher Blüte und war die wirtschaftlich stärkste und wohl auch wohlhabendste Republik in der UdSSR. Die Abhängigkeit von Moskau konnte sie als sowjetische Teilrepublik jedoch nicht abschütteln. Aufgrund seiner peripheren Lage konnte Georgien seine eigenständige kulturelle und nationale Identität jedoch besser aufrecht erhalten als manche andere Völker der Sowjetunion.²⁸ Dies galt insbesondere für die georgische Sprache und Literatur. Vor allem die georgische Filmproduktion trug dazu bei, das georgische Bewusstsein zu stärken, indem es die „Plattform für sowjetische Gesellschafts- und Systemkritik“²⁹ bildete. Als Amtssprache behielt das Land seine Muttersprache bei. Ende der 1970er Jahre bildete sich eine nationale Elite heraus und sie gewann immer mehr Anhänger, die nicht nur die sowjetische Nationalitätenpolitik kritisierten, sondern sich auch gegen das politische System wandten.³⁰

25 Dieses Dekret wurde ca. drei Monate vor der Bekanntgabe des 14-Punkte-Planes des amerikanischen Präsidenten Woodrow Wilson veröffentlicht.

26 Wladimir Iljitsch Lenin: Werke, Bd. 26, Berlin 1961, S. 239ff.

27 <http://www.sueddeutsche.de/politik/864/305829/text/> [18. 09. 2008].

28 Vgl. Mariam Parsadanishvili, Anci Parsadanishvili, Michael Dobbins: IBK – Georgien Nachrichten (10. 08. 2009), in: <http://www.georgien-nachrichten.de/druck.php?id=16428> [28. 10. 2009].

29 Vgl. ebd.

30 Vgl. ebd.

Das ehemals wirtschaftlich starke Land leidet heute unter einer Arbeitslosigkeit von etwa 60 bis 70%; viele Bettler gehören zum alltäglichen Straßenbild.

Auch *Russisch-Armenien* erklärte nach dem Zusammenbruch des Russischen Zarenreiches 1918 seine Unabhängigkeit und nannte sich Demokratische Republik Armenien, welche bis 1920 als solche existierte. So recht gewollt war diese Unabhängigkeit von Russland jedoch auch hier von vielen Menschen nicht. Diese Tatsache erleichterte den Bolschewiki die Gründung der Armenischen Sozialistischen Sowjetrepublik (Armenische SSR) am 29. November 1920. Am 23. Oktober 1921 teilten die Türkei und Sowjetrussland Armenien auf der Grundlage des von beiden Ländern unterzeichneten „Vertrages von Kars“³¹ unter sich auf.

Nach der Gründung der UdSSR 1922 wurde Ostarmenien ein Teil der Transkaukasischen Sozialistischen Föderalen Sowjetrepublik.³² 1936 wurde das Land formal eine eigenständige sozialistische Unionsrepublik der Sowjetunion (Armenische Sozialistische Sowjetrepublik), die sich, wie auch Georgien, zu einem wichtigen Wirtschaftsstandort der Sowjetunion entwickelte.

Die Sowjetunion war ein Vielvölkerstaat, in dem, wie es Jahrzehnte lang hieß, alle Völker (sie wurden nicht als Nationen bezeichnet, nationale Minderheiten wurden aber sehr wohl unterschieden) friedlich und freundschaftlich zusammenlebten. Dass dieses Zusammenleben eben nicht so harmonisch verlief, wie es nach außen hin artikuliert wurde, belegen o. g. Beispiele.

Das Wappen der UdSSR, geschmückt mit den Symbolen der sowjetischen Staatsflagge (Hammer und Sichel in der Mitte der Erdkugel) und dem roten Stern im oberen Teil, hat um den Ährenkranz ein rotes Band mit dem abschließenden Satz des von Karl Marx und Friedrich Engels 1848 veröffentlichten Manifestes der Kommunistischen Partei: *Proletarier aller Länder vereinigt euch!* gebunden, der in den Sprachen aller Sowjetrepubliken erscheint. Diese Symbolik lässt bereits erkennen, dass die Republiken zentralistisch von Moskau aus regiert wurden. Doch sollten gewisse Zugeständnisse an die einzelnen Staaten des Verbundes eingeräumt werden, damit die Republiken sich der zentralen Politik fügten. Lenin, der davon überzeugt war, dass die verschiedenen Ethnien des riesigen Sowjetrusslands nur über die Einbindung nationaler Elemente für eine sozialistische Revolution zu gewinnen seien³⁴, erließ 1917 ein weiteres Dekret: die „Deklaration der Rechte der Völker Russlands“.³⁵ Den einzelnen Völkern wurde darin das Recht auf Selbstbestimmung, das Recht auf Lostrennung eingeschlossen, gewährt.³⁶ Die Völker der Sowjetunion erhielten kulturelle Freiheiten, so dass beispielsweise die Sprachen verschiedener Ethnien, bis dato nur gesprochen, jetzt erstmals verschriftlicht wurden. Der Unterricht in den Schulen durfte nunmehr in deren Sprache gehalten werden – die Alphabetisierung der Bevölkerung³⁷ des Riesenlandes war eine der bedeutendsten Maßnahmen der jungen Sowjetrepublik. Die russische Sprache wurde zum Zwecke der Verkehrssprache unter den Unionsrepubliken als erste Sprache gelehrt, gefolgt von der Muttersprache der jeweiligen Völker.

Die Geschichte lehrt uns jedoch auch an diesem Beispiel, dass die Moskauer politische Führung nicht beabsichtigte, das deklarierte Recht auf Selbstbestimmung bis zur Lostrennung tatsächlich wirksam werden zu lassen: Allen Sowjetrepubliken wurde das politische System der Sowjetunion oktroyiert. Im Einparteiensstaat führte in jeder Unionsrepublik eine eigene, von Moskau aus gesteuerte KPdSU-Regierung die politischen Angelegenheiten.

Unter Karen Demirjan, von 1974 bis 1988 erster Sekretär des ZK der KPdSU in Armenien, gelangte das Land zu wirtschaftlicher Stärke. Unter seiner Leitung wurde es ein wichtiger Standort für Mikroelektronik und Raumfahrttechnik in der UdSSR. Darüber hinaus entwickelten sich hier die Chemie- und Leichtindustrie, es wurden LKW und synthetischer Kautschuk produziert; zwei Wasserkraftwerke und ein Atomkraftwerk mit drei Reaktorblöcken sorgten für die notwendige Energie. Bis 1991 gab es insgesamt 299 Betriebe der Leicht- und Schwerindustrie in diesem kleinen Land.



Abb.1: Wappen der UdSSR³³

31 <http://de.wikipedia.org/wiki/Armenien> [07.09.2008].

32 Ebd.

33 http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Coat_of_arms_of_the_Soviet_Union.svg&filetimestamp=20081116043357 [14. 01. 2009].

34 Die Deklaration enthält folgende Rechte: Gleichheit und Souveränität aller Völker Russlands bis zur Lostrennung und Bildung eines selbstständigen Staates, Abschaffung nationaler und national-religiöser Privilegien und Beschränkungen, Recht auf freie Entwicklung nationaler Minderheiten und ethnischer Gruppen (Vgl. Geschichte der Russlanddeutschen, Teil 3: Die Deklaration der Rechte der Völker.

http://www.russlanddeutschegeschichte.de/deutsch3/deklaration_rechtedervoelker-russlands_rd.htm [14. 01. 2009].

35 Malte Liewerscheidt: Wie autonom war die Autonome Sozialistische Sowjetrepublik der Wolgadeutschen? Von den Anfängen 1917 bis in die frühen 30er Jahre. <http://www.geschichte.uni-freiburg.de/lehrestuehle/neutatz/Internetprojekt/Hausarbeiten/HA%20Liewerscheidt%20-%20Autonomie%20der%20Wolgadeutschen.pdf>, S. 3, [14. 01. 2009].

36 Jörg Baberowski: Der Feind ist überall. Stalinismus im Kaukasus, München 2003, S. 186.

37 Über 90% der Bevölkerung konnten nicht lesen und schreiben.

Neben dem wirtschaftlichen Aufschwung sorgte Demirjan auch für die Stärkung des nationalen Selbstbewusstseins der Armenier. Den Anlass dafür gaben u. a. die zunehmenden kulturellen Zentralisierungsbestrebungen der sowjetischen Parteiführung. 1978 wurde in Moskau eine grundlegende Verfassungsänderung für die UdSSR vorgenommen.³⁸ Dabei sollte die in den meisten Unionsrepubliken ohnehin schon dominierende russische Sprache als offizielle Amtssprache in der gesamten Sowjetrepublik festgeschrieben werden. Das bedeutete, dass auch der Unterricht an den Schulen nur noch in dieser Sprache erfolgen sollte.³⁹ Dieses Vorhaben stieß in den kaukasischen Republiken zwar auf Widerspruch, doch wurde es hingenommen. Gleichwohl wandte sich der Armenier Demirjan offiziell gegen dieses Ansinnen. Er erklärte vor dem Obersten Sowjet in Moskau, dass die Muttersprache seines Volkes in den Schulen auch weiterhin als erste Sprache unterrichtet werden solle, dass das Recht zur Unterrichtung der Muttersprachen der Völker im sowjetischen Vielvölkerstaat grundsätzlich an erster Stelle zu stehen habe und dies in der Verfassung der UdSSR auch in diesem Sinne zu verankern sei. Er belegte diese Forderung mit der für sein Volk schwierigen kulturellen und nationalen Situation, da zwei Drittel der Armenier seit 1915 in der Diaspora lebten. Ein gravierendes Problem für die Diaspora-Armenier sei, dass diese in ihren neuen Heimatländern (USA, Frankreich, Iran usw.) ihre Muttersprache weiterhin pflegten, ihre Bindung zu Armenien aber verlieren könnten, wenn im Mutterland Armenisch nicht mehr die offizielle Amts- und Muttersprache sei. Der damalige erste Kreml-Sekretär Suslow lehnte dieses Ansinnen zunächst ab, erklärte sich später jedoch in einem internen Gespräch mit Demirjan zu Zugeständnissen bereit, jedoch unter der Bedingung, dass dieser noch am selben Tag eine entsprechende Verfassungsänderung vorlegen würde. Eduard Schewardnadse, zu jener Zeit erster Sekretär Georgiens, erfuhr von der Unterredung und unterstützte die Forderung des Armeniers. Die Formulierung des Demirjanschen Vorschlages zum Erhalt der Muttersprachen fand schließlich Eingang in die Verfassung⁴⁰, aber die Umsetzung wurde zuerst Georgien gewährt.⁴¹ Diese Moskauer Verfahrensweise ist beredter Beleg für die innenpolitischen Grabenkämpfe zwischen den Unionsrepubliken und den Umgang Moskaus mit engagierten, selbst denkenden, unbequemen Politikern.

Trotz ihrer wirtschaftlichen Stärke zählten beide Länder zu jenen Unionsrepubliken, die neben Estland und Litauen in den späten 1980er Jahren separatistische Bestrebungen zur Loslösung von der Sowjetunion verfolgten.

Unterhalb der Ebene allgegenwärtiger kommunistischer Lösungen waren, nicht zuletzt als Folge einer defizitären Wirtschaftspolitik, Korruption und Diktat überall in der Sowjetunion verbreitet. Diese katastrophale politische Situation wollte Michail Gorbatschow mit *Perestroika* (Umgestaltung) und *Glasnost* (Öffnung) bekämpfen.

2.3 Armenien und Georgien werden unabhängig

Michail Gorbatschow leitete 1985 eine Zeitenwende in der Sowjetunion ein, mit der er das Land vor dem inneren Zerfall schützen wollte. Die von ihm von oben angeregten Reformen z. B. für mehr Demokratie oder für eine ungelenkte öffentliche Diskussion entstammten jedoch nicht den Ansichten und Forderungen der sowjetischen Bevölkerung. Doch sie wirkten wie ein Katalysator auf die Entfaltung bestimmter Probleme, nicht zuletzt bezüglich der schwelenden Konflikte zwischen den einzelnen Völkern der UdSSR, deren Potenzial sich intern schon lange abzeichnete.

So steht das Aufkommen der Karabach-Frage 1987 zwischen *Armenien* und Aserbaidshan im direkten Zusammenhang mit den von der Parteiführung verordneten politischen und

38 Diese Verfassung ging in die sowjetische Geschichte als die „neue Breschnew-Verfassung“ ein.

39 Vgl. Rima Demirjan, in: Gitutjun Hratarak Tschutjun (Hg.): *Katilener mez zowic. Karen Demirjan erachtapart jamanakakizneri huserum* (Tropfen aus dem Meer. Karen Demirjan in den Erinnerungen von Zeitzeugen), Bd. 1, Yerevan 2002, S. 440-500.

40 Das Original dieses von Demirjan erwirkten Verfassungsartikels ist im Demirjan-Museum ausgestellt.

41 Vgl. Arusiak Chambaryan, Historikerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Demirjan-Museum (Gespräch vom 18. Oktober 2009); vgl. auch Lewon Asroyan, in: *Gasprom* (Hg.): *Katilener mez zowic. Karen Demirjan erachtapart jamanakakizneri huserum* (Tropfen aus dem Meer. Karen Demirjan in den Erinnerungen von Zeitzeugen), Bd. 2, Yerevan 2007, S. 139-146.

kommunikativen Modernisierungsversuchen der Gesellschaft, die einen kritischen und offenen Umgang mit Problemen geradezu verlangten. Die Jahrzehnte gärende und von der Sowjetregierung stets unterdrückte Frage nach der Rechtmäßigkeit geopolitischer Entscheidungen aus der Frühphase des Landes wurde nun laut artikuliert. Die Antworten und Lösungsversuche zeugen bis in die Gegenwart von der Ohnmacht der damaligen und heutigen Regierungen.⁴² Berg Karabach erklärte sich im Februar 1988 zur selbstständigen Republik; es folgten Massaker von Aserbajdschanern an den dort lebenden Armeniern, aber auch Armenier verübten Gewalttaten an Aserbajdschanern. Die Sowjetarmee versuchte mit brutalen militärischen Eingriffen vergebens, den Konflikt zu lösen. Ihr rigider Einsatz führte nur zu weiteren Massakern an Armeniern. Die Armenier selbst waren sich uneins in der Karabach-Frage. Schließlich kam es zum Bruch mit Moskau;⁴³ Gorbatschows Politik wurde in Armenien mehrheitlich nicht mitgetragen.

Im August 1991 benannte sich die Armenische SSR in Republik Armenien um. Wenige Wochen später, am 21. September, erklärte das Land seine Unabhängigkeit von der in Auflösung befindlichen Sowjetunion. Dieser Tag gilt als die Geburtsstunde der heutigen Republik Armenien und wird als öffentlicher Staatsfeiertag begangen. Der westliche, viel größere, Teil des einstigen Siedlungsgebietes der Armenier ist noch heute Bestandteil der Türkei. Armenien ist eine semipräsidentielle Republik, in der der Präsident, der über maßgebliche Zuständigkeiten verfügt, vom Volk direkt gewählt wird, und der zusammen mit seiner Regierung vom Vertrauen des Parlaments abhängig ist. Der politische Alltag gestaltet sich nicht reibungslos. Immer wieder fanden und finden Demonstrationen gegen die Regierungspolitik statt. Oppositionelle werden verfolgt.⁴⁴

Auch Wahlfälschungen gab es seit 1996 immer wieder und die Karabach-Frage schwelt weiter. Um den Konflikt endlich zu entschärfen, wollte der damalige Präsident Lewon Ter Petrosian mit Aserbajdschan zusammenarbeiten und einige armenische Gebiete an dieses Land zurückgeben, was in Armenien wiederum auf größten Widerstand stieß. Es folgten 1997/98 Volksaufstände und der Präsident trat zurück. Der Ministerpräsident Vazgen Sargsian glaubte, mit der Ernennung Robert Kotscharians aus Berg Karabach zum Premierminister Armeniens das Land beruhigen zu können.

Im Jahr 1998 fanden neue Präsidentschaftswahlen statt. Karen Demirjan und Robert Kotscharian kandidierten für das Präsidentenamt. Der Ministerpräsident unterstützte den Karabacher Kandidaten. Und obwohl Demirjans Wahlbündnis mit 90 % die Wahlen gewann⁴⁵, wurde dieses Ergebnis nicht anerkannt, sondern zugunsten Kotscharians gefälscht. Da die Bürger aber nach Demirjan verlangten und deshalb weitere Unruhen drohten, wurde dieser 1999 zum Parlamentspräsidenten berufen. Dieser Schritt kann als ein Einlenken des Ministerpräsidenten verstanden werden; er bot Demirjan ein Bündnis an. Dieses Bündnis wurde ihnen zum Verhängnis: Es kam zu einem der erschütterndsten Ereignisse der armenischen Parlamentsgeschichte, dem Geiseldrama vom 27. Oktober 1999. Das armenische Parlament wurde von fünf Attentätern überfallen, der Ministerpräsident sowie sieben weitere Parlamentarier wurden ermordet und 50 Parlamentarier als Geiseln genommen.⁴⁶ Zu den Toten gehörte auch der Parlamentspräsident Karen Demirjan.⁴⁷

42 Jacoby analysiert detailliert die Ereignisse in den Jahren 1987 bis 1991 und untersucht tiefgründig und multiperspektivisch die geopolitischen Hintergründe dieses tragischen kaukasischen Völkerkonfliktes. Vgl. Jacoby (wie Anm. 9), S. 244 ff.).

43 Karen Demirjan warnte vor einer vor-schnellen Lösung, Er unterstützte stattdessen – den Berichten der Witwe Rima und des Sohnes Stepan Demirjan folgend – die armenischen Bewohner in Berg Karabach, indem er den Empfang des armenischen Rundfunks ermöglichte, eine armenische Kirche errichten ließ und die armenischen Schulkinder mit Lehrmitteln versorgte (vgl. Gesprächsnotizen mit Rima und Stepan Demirjan).

44 In jeder Metrostation hängt noch immer eine Tafel mit Fotos oppositioneller Politiker, die als Staatsfeinde bezeichnet werden.

45 Demirjan gründete 1998 die „Volkspartei Armeniens“. Das Wahlbündnis mit der unter Führung des Verteidigungsministers stehenden eher konservativen *Republikanischen Partei Armeniens* brachte bei den

Wahlen 1999 die absolute Mehrheit für diese Koalition.

46 Das Attentat erfolgte 17.30 Uhr, aber erst um 22.00 Uhr wurde im Fernsehen und im Rundfunk darüber berichtet. Erst im Januar 2001 wurden die Attentäter vor ein Gericht gestellt. Vgl. www.a1plus [29.10.2009]; vgl. auch Chronik. Bibliothek des 20. Jahrhunderts, Bd. 25: 1996–1999, Gütersloh/München 2000/1999, S. 163.

47 Karen Demirjan war und ist auch heute noch ein im armenischen Volk außerordentlich beliebter Politiker. Man sieht in ihm einen Mann, der sich stets für die Menschen eingesetzt hatte, der der Korruption den Kampf ansagte und vorlebte, dass sich ein hochrangiger Politiker durch Bescheidenheit auszeichnen sollte. Als erster Sekretär der KPdSU Armeniens sorgte er für Armeniens wirtschaftlichen Aufschwung. In der Gorbatschow-Ära distanzierte er sich von der zentralen Politik aus Moskau, was er mit der Niederlegung seines Amtes 1988 besiegelte.

In einer Erklärung warfen die Attentäter der Regierung eine zerstörerische Wirtschaftspolitik vor, welche das Land in den Ruin getrieben habe. Es wurde bis heute nicht aufgeklärt, in wessen Auftrag dieses Attentat erfolgte. Die Attentäter selbst wurden zwar zu lebenslanger Haft verurteilt, über deren Motive und Hintermänner herrscht offiziell aber noch heute Schweigen. Die armenische Regierung veranlasste die Errichtung eines Museums zu Ehren dieses Politikers, das sich im Zentrum Eriwans befindet.⁴⁸ Anlässlich der zehnten Wiederkehr des Attentats wurde im Park des armenischen Parlamentssitzes eine Skulptur zu Ehren Demirjans aufgestellt und am 27. Oktober 2009 feierlich enthüllt.⁴⁹ Die Menschen in Armenien sind sehr unzufrieden mit der korrupten Politik der *gewählten*⁵⁰ Regierungen. Ihr Handlungsspielraum ist massiv eingeschränkt, da es keine wirklich freie Presse gibt und öffentliche Versammlungen unterbunden werden. Die offensichtliche Schere zwischen Arm und Reich öffnet sich immer weiter.

Auch in Georgien kam es 1989 zu heftigen Unruhen. Der starke Nationalismus der Georgier verunsicherte die ethnischen Minderheiten im Lande, vor allem die Abchasen und Südosseten. Der damalige Staatschef Gamsachurdia, ehemalige Leitfigur der georgischen Opposition während der Sowjetzeit, instrumentalisierte den aufkommenden Nationalismus. Er favorisierte ein Staatskonzept, das die ethnische Vielfalt des Landes unberücksichtigt ließ. Formulierungen für ethnische Minderheiten, wie *Gäste auf georgischem Territorium*, führten zu einer Segregation von Georgiern und Nichtgeorgiern im öffentlichen Bewusstsein und dies heizte die Konfliktherde weiter an.⁵¹

Die im Dezember 1990 von Russland verhängte Wirtschaftsblockade⁵² gegen Georgien verschärfte die Situation zusätzlich. Zwischen den überwiegend muslimischen Abchasen und den mehrheitlich christlichen Georgiern kam es zu Bürgerkriegen. Mehrere Regierungswechsel folgten. Im November 2003 initiierten junge Reformpolitiker die *Rosenrevolution*, in der der ehemalige Außenminister der UdSSR, Eduard Schewardnadse wegen des Vorwurfs des Wahlbetruges aus seinem Amt gedrängt wurde. Erfolgreiche Auslandsgeorgier wurden als neue Minister ins Land geholt, um den Privatisierungsprozess der Wirtschaft voranzutreiben.⁵³ Schewardnadses Nachfolger, der in den USA zum Juristen ausgebildete Micheil Saakaschwili, wurde zum Präsidenten der Republik gewählt. Im November 2007 musste der einstige Sieger der Oppositionsbewegung aus den gleichen Gründen wie seine Vorgänger (Wahlbetrug, Korruption, autokratischer Regierungsstil) selbst zurücktreten. Dieser von der Opposition erzwungene Schritt war begleitet von massiven Übergriffen des Militärs auf die Demonstrierenden – auf jene also, die von ihrer wenige Jahre zuvor gewählten Regierung die versprochene Demokratie einforderten. Der zum Rücktritt veranlasste Präsident wurde bei den Wahlen im November 2007 mit Mehrheit wieder in seinem Amt bestätigt. Beobachter aus aller Welt bescheinigten dem Land demokratische Wahlen, die sie jedoch nicht wirklich waren.⁵⁴

Ist das äußere Erscheinungsbild in beiden Staaten ähnlich – Korruption, große und immer weiter wachsende Gegensätze zwischen Arm und Reich, hohe Arbeitslosigkeit, Einschränkung demokratischer Rechte und Freiheiten –, so scheint es, dass das politische Denken der Bürger in Armenien weniger nationalistisch geprägt ist als man es in Georgien wahrnimmt. Das mag zum einen an der komplizierten geopolitischen *Zwangs*-Lage des Landes liegen⁵⁵; den Bürgern ist mehrheitlich bewusst, dass es das Land ohne russische Unter-



Abb. 2: Karen Demirjan, Parlamentspräsident; ermordet am 27. Oktober 1998 mit sieben weiteren Parlamentariern und dem armenischen Ministerpräsidenten. (Quelle: Karen Demirjan-Museum Eriwan)

48 Demirjans Sohn Stepan Demirjan leitet die Volkspartei Armeniens. Er berichtete, dass er für das Präsidentenamt 2004 kandidierte und diese Wahlen gewann, dass aber auch diesmal Wahlfälschung betrieben worden sei. Nur die Wahlen von 1991 seien ehrliche Wahlen, alle nachfolgenden mit massivem Wahlbetrug behaftet gewesen. Die Wahlen vom 1. März 2008 forderten 10 Todesopfer (vgl. Gesprächsnotizen Stepan Demirjan).

49 Diese Skulptur wurde vom armenischen Nationalkünstler und Stalinopfer Jewand Kotschar 1953, nach Stalins Tod, geschaffen. Damit wollte er auf das verübte Unrecht gegenüber den Tausenden Opfern der Stalin-Diktatur aufmerksam machen. Die Skulptur stellt den biblischen David dar. Von ihr wurde eine dreifach vergrößerte Kopie aus Bronze hergestellt, an deren Sockel die Namen der acht Opfer des Attentates angebracht wurden.

50 Vor den Wahlen im März 2008 wurden an

verschiedenen Stellen der Stadt und des Landes Stimmen *verkauft*, d. h. man gab Menschen Geld, wenn sie versprachen, den betreffenden Politiker zu wählen. Solche Maßnahmen fließen leider nicht in die Urteile der Wahlbeobachter ein, welche zwar den Wahlvorgang aufmerksam verfolgen, nicht aber das Vorfeld, und somit zu Urteilen gelangen, die der Wahrheit nicht vollends gerecht werden.

51 Vgl. Vgl. Mariam Parsadanishvili/Anci Parsadanishvili/Michael Dobbins: IBK – Georgien Nachrichten (10.08.2009), ebd.

52 <http://de.wikipedia.org/wiki/Georgien#Geschichte> [12.12.2008].

53 <http://de.wikipedia.org/wiki/Georgien#Geschichte> [12.12.2008].

54 Auch in diesem Falle, wie schon in Armenien, verfolgen die internationalen Wahlbeobachter den reinen Wahlakt, nicht die Vorbereitungen.

55 Unter dieser treffenden Bezeichnung steht Jacobys Dissertation.

stützung noch schwerer haben würde, sich zu behaupten. Zum anderen aber kann auch das Vorbild Karen Demirjans geltend gemacht werden, der in den Köpfen vieler Armenier weiterlebt. Eine gewisse Ohnmacht gegenüber der nach wie vor anzutreffenden Korruption und Machtgier ist dennoch zu konstatieren.

2.4 Die Symbolik der Flaggen beider Staaten

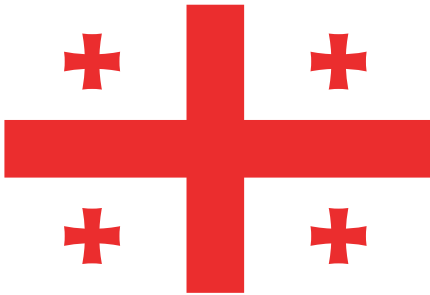


Abb. 3: Georgische Staatsflagge⁵⁶



Abb. 4: Armenische Staatsflagge⁵⁷

Staatsflaggen sind ein Spiegel des Selbstverständnisses eines Staates. Die heutige *georgische* Staatsflagge demonstriert – im Rückgriff auf eine mittelalterliche georgische Flaggensymbolik – sehr anschaulich die Dimension des Religiösen in der georgischen Gesellschaft: Das Zentrum bildet ein allein stehendes rechtwinkeliges Kreuz auf einem silbernen (weißen) Hintergrund. Vier kleinere Kreuze befinden sich in den Ecken. Diese Flagge symbolisiert das Jerusalemkreuz, welches ursprünglich als Symbol für Christus und die vier Evangelisten gelten bzw. die fünf Wunden Christi darstellen sollte. Der silberne (weiße) Hintergrund steht für Unschuld, Keuschheit, Reinheit und Weisheit. Die rote Farbe der Kreuze bedeutet Mut, Tapferkeit, Gerechtigkeit und Liebe.⁵⁸ Georgien verzichtete darauf, erneut die Staatsflagge der ersten demokratischen Republik (1918–1921) zu wählen.⁵⁹ Die *armenische* Staatsflagge besteht aus drei gleich großen horizontalen Streifen in den Farben Rot (oben), Blau (Mitte) und Orange (unten). Die Deutung dieser Farben ist unterschiedlich. Auf Nachfrage wird erklärt, dass die rote Farbe für das viele geflossene Blut der Armenier bei der Verteidigung ihres Landes steht, aber auch für das armenische Hochland und für den Kampf der Armenier ums Überleben. Der blaue Streifen symbolisiert den Willen des armenischen Volkes, unter friedlichem und freiem Himmel zu wohnen, und die Farbe Orange weist auf den fruchtbaren Boden des Landes bzw. auf die Natur des hart arbeitenden armenischen Volkes hin.⁶⁰ Diese Flagge gab es bereits zur Zeit der ersten Demokratischen Republik Armenien (1918–1922), sie wurde danach aber durch eine Sowjetflagge ersetzt. In der Endphase der Sowjetunion wurde sie bei Demonstrationen zum Symbol für ein unabhängiges Armenien und am 24. August 1991 wieder offiziell eingeführt.⁶¹ Jüngere armenische Schülerinnen und Schüler tragen am ersten Schultag ein Halstuch in den Farben ihrer Staatsflagge. Hier werden Traditionen aus Sowjetzeiten in veränderter Form weitergeführt: Halstücher gehörten damals zur Kleidung der politischen Kinder- und Jugendorganisation, der Leninpioniere, der nahezu alle Schulkinder angehörten. Heute werden sie von einigen Kindern freiwillig getragen, was als Beweis für Vaterlandsliebe und -treue gesehen werden könnte.

2.5 Selbstverständnis beider Staaten: Re-Nationalisierung oder Nationalisierung?

Jacoby spricht von der Zwiespältigkeit des Nationsbegriffes: Einerseits knüpfe sich Nation eng an die Moderne und damit an Momente der Aufklärung und Säkularisierung. Andererseits jedoch gehe sie gleichzeitig mit Bezügen zu nicht hinterfragten Symbolen, Mythen usw. einher.⁶² Die Geschichte Armeniens und Georgiens verdeutlicht das. Trotz der Jahrzehnte lang verkündeten „unzertrennbaren Einheit der Völker der Sowjetunion“ bestand eine solche in Wirklichkeit nie. Es schwelte bei den meisten Völkern unter der Oberfläche immer auch der Wunsch nach nationalstaatlicher Eigenständigkeit. Die 70-jährige Existenz des Riesenlandes ermöglichte aber auch eine bis dahin nie gekannte wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung. Es wurden auch unzählige Ehen zwischen Menschen

56 <http://de.wikipedia.org/wiki/Georgien> [12.12.2008].

57 <http://de.wikipedia.org/wiki/Armenien> [12.12.2008].

58 Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_Georgiens [19.09.2008].

59 Sie war damals eine dunkelrote Flagge mit einem schwarz-weißen Feld im Kanton. Das Rot symbolisierte die *strahlende Vergangenheit* Georgiens, Schwarz die dunkle

Zeit russischer Vergangenheit und Weiß Hoffnung auf eine friedliche Zukunft. Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_Georgiens [24. 09. 2008].

60 Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_Armeniens [24.09.2008].

61 Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_Armeniens [07.09.2008].

62 Vgl. Jacoby (wie Anm. 9), S. 14.

unterschiedlicher Völker geschlossen und Arbeitsorte in anderen als den heimatlichen Unionsrepubliken gewählt, was zu einer Durchmischung der Bevölkerung führte. Millionen Bürger der Sowjetunion verstanden sich als „Sowjetmenschen“. Heute, so bedauern nicht wenige Armenier, seien sie *nichts mehr*. In Georgien wiederum ist das Selbstverständnis der Bürger, in Abgrenzung von den Russen und vielfach auch in Hass auf sie, von einem außerordentlichen Stolz geprägt. Im Zuge des von Saakaschwili provozierten Krieges im August 2008 sind dann auch Sätze zu hören, wie: „Nur ein toter Russe ist ein guter Russe“. Der unreflektierte Hass auf die Russen, gepaart mit unzureichender politischer Bildung – dies wiederum als Folge stark eingeschränkter Meinungsfreiheit – trübt vielen Georgiern den kritischen Blick auf die Politik und Regierung des eigenen Landes. Nach dem Krieg bildeten sich oppositionelle Gruppen, die sich gegen die Politik Saakaschwilis artikulierten. Einflussreiche Mitglieder der politischen Führungsschicht wandten sich von ihrem Präsidenten ab und gründeten neue Parteien, was zu einer erneuten Regierungskrise führte.⁶³ Wie kompliziert heute der Umgang mit den einstigen sowjetischen Gepflogenheiten zur Völkerverständigung ist, soll an einigen Beispielen aufgezeigt werden:

- **Georgien:** Seit 2004 hat sich der georgisch-russische Konflikt verschärft: Georgien (Saakaschwili) *droht* – Russland antwortet. Die Folge ist: Tausende, seit Jahrzehnten in Russland lebende georgische Bürger werden im Sommer 2007 kurzerhand aus dem Land verwiesen und direkt in die georgische Arbeits- und Heimatlosigkeit geschickt.
- Tausende *Armenier* leben in Georgien, aber man erkennt sie nicht als solche – sie waren gezwungen, georgische Nachnamen anzunehmen, um Arbeit zu finden, was ihnen als Armenier sonst nicht möglich wäre. Nur mit georgischem Namen können sie ohne Diskriminierungen leben.
- In *Aserbaidschan* darf das Wort Armenien nicht erwähnt werden – zu groß ist der Hass. Der Grund des Hasses auf das Nachbarvolk ist dessen Drang nach Zurückgewinnung Berg-Karabachs. In *Armenien* wird über Aserbaidschan und seine Menschen ebenso voller Hass gesprochen.

Die genannten Momente sind eine kleine Auswahl der Probleme, die beim Selbstfindungsprozess der Völker bzw. Ethnien eine bis heute große, noch immer ungelöste Herausforderung darstellen.

Betrieben Armenien und Georgien den Weg einer *Re-Nationalisierung*, würde das bedeuten, dass sie sich vor der Oktoberrevolution von 1917 als Nationen verstanden hätten. Ein Blick in das 19. Jahrhundert führt indes vor Augen, dass Georgien seine über Jahrhunderte bewahrte Eigenstaatlichkeit an Russland verloren hatte und dass die Armenier zum damaligen Zeitpunkt schon das sechste Jahrhundert lang ein geteiltes Volk waren und in der Diaspora lebten.

Da die christliche Kirche in *Georgien* über Jahrhunderte als konstitutives Moment des Zusammenschlusses wirkte, obwohl sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts der russisch-orthodoxen Kirche unterworfen wurde, könnte für dieses Land ein Selbstverständnis als Nation auf der Grundlage des religiösen Zusammengehörigkeitsgefühls geltend gemacht werden. Nicht zuletzt unterstreicht ein solches Verständnis die 2004 eingeführte Staatsflagge. Die Nationsbildungsversuche gehen mit der Re-Christianisierung des Landes einher. Es gehört zum Straßenbild, dass sich viele Menschen bekreuzigen, sobald sie in der Nähe einer Kirche sind, oft dreimal, manchmal ohne Unterlass.⁶⁴ Zahlreiche neue Kirchen wurden und werden gebaut, alte Kirchen werden restauriert. Im Gegenzug wurden in den 90er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts Kirchenbauten religiöser Minderheiten, u. a. der Katholiken, enteignet und der Georgischen Orthodoxen Apostelkirche übergeben; Übergriffe auf religiöse Minderheiten (u. a. die Zeugen Jehovas) kommen immer vor.

Die politischen Eliten Georgiens fördern, wie auch die anderer postsowjetischer Staaten, ein den politischen Erfordernissen jeweils angepasstes identitätsstiftendes Geschichtsbild⁶⁵. Bei der Betrachtung der Denkmäler in und um Tbilissi fällt auf, dass viele von ihnen erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts errichtet wurden: *Kartlis Deda* – *Mutter Georgiens* aus dem Jahre 1958 (Abb. 5) – verkörpert, mit der Weinschale in der linken für die Freunde, mit dem Schwert in der rechten Hand gegen die Feinde, einen typischen Charakterzug der Georgier in folgendem Sinn: „Freunde sind uns immer herzlich willkommen, aber Feinden sagen wir den Kampf an.“



Abb. 5: Monumentalstatue Kartlis Deda in Tiflis, geschaffen von Elgudscha Amaschukeli.
Quelle: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/25/Kartlis_Deda.jpg [21.09.2010]

63 Vgl. Mariam Parsadanishvili/Anci Parsadanishvili/Michael Dobbins: IBK – Georgien Nachrichten (10. 08. 2009), ebd.

64 Auch Taxifahrer verhalten sich so während der Fahrt durch die Stadt. Da es viele Kirchen in Tbilissi gibt, erfolgt dieses Ritual beinahe ununterbrochen. Eine Schülerin gab in der ersten Unterrichtsstunde auf die an sie

gerichtete Frage über ihre Stärken, Schwächen und Ängste beim Deutschlernen zur Antwort: „Ich fürchte mich vor Gott“.

65 Kateryna Stetsevykh: „Nation Building“ eines Transformationsstaates – untersucht am Beispiel ukrainischer Schulbücher, in: Internationale Schulbuchforschung 29/3 (2007), S. 289.



Abb. 6:
Freiheitsplatz mit dem
Reiterdenkmal des Hl. Giorgi.
(Quelle: Privatchiv Sylvia Mebus)



Abb. 7:
Das vor der Vollendung stehende Monument
am *Tbilisser Meer* in der Nähe der Hauptstadt.
(Quelle: Privatchiv Sylvia Mebus)

Im Jahre 2006 wurde im Auftrag des georgischen Präsidenten Saakaschwili von dem in Georgien umstrittenen, aber aus dem Lande stammenden Meister Surab Zereteli die 40 m hohe vergoldete Freiheitsstatue des *Heiligen Georgs* (Abb. 6) geschaffen, die auf dem Freiheitsplatz errichtet wurde.

Auch diese Statue ist Zeugnis der Rückbesinnung auf *alte*, in der Religion verwurzelte, Werte. Der jetzige russische Staatsbürger Zereteli ist Präsident der Moskauer Akademie der Künste und neben der Freiheitsstatue auch künstlerischer Urheber des fast vor der Vollendung stehenden, wahrhaft monströsen Monuments am *Tbilisser Meer* (Abb. 7).

Dieser von weitem sichtbare, sich seit mehr als einem Dezennium im Bau befindliche Komplex trägt in Stil und Plastik tempelartige Züge, die der altägyptischen Hochkultur, aber auch der griechischen und römischen Antike entlehnt sind. Der Säulenkomplex gliedert sich in jeweils drei Ebenen. Sie thematisieren das religiöse Fundament (untere Ebene), die Rolle berühmter weltlicher und geistlicher Herrscher im Verlaufe der georgischen Geschichte (mittlere Ebene) sowie herausragender Geistesschaffender aus Kultur und Kunst (obere Ebene). Dieses Monument des ehemaligen Leninpreisträgers verkörpert eine in demokratischen Gesellschaften nicht mehr zeitgemäße Geschichtsauffassung; der Künstler symbolisiert primär Herrschafts- und Religionsgeschichte und verzichtet auf sozialhistorische Akzente.

Waren und sind der Sinn und das Erscheinungsbild der Statue des Heiligen Giorgi in der Bevölkerung heiß umstritten – die meisten Hauptstädter wollten sie gar nicht haben –, so ist dieses Monument ihnen zum großen Teil gänzlich unbekannt. Spricht man jemanden daraufhin an, ist daran auch kein Interesse erkennbar. Beide Monumente wurden von Steuergeldern der Georgier finanziert. Sie scheinen, so meinen viele Georgier, vor allem die Vorlieben des Präsidenten Saakaschwili zu befriedigen.

Der Stolz der Georgier auf ihre Geschichte und auf ihr Volk ist allgegenwärtig. Trotz Kriegen, Unterwerfungen, Unterdrückung und Peinigung im Verlaufe der Geschichte konnten sie ihre staatliche Einheit bis zum 19. Jahrhundert erhalten. Der Stolz zeigt sich in diesem außerordentlich gast- und insbesondere deutschfreundlichen Land bei vielen Georgiern aber auch als Nationalismus. Er wird geschürt vonseiten der Regierung, insbesondere des Präsidenten. Nationalistische Anmaßungen, unverantwortliches Spiel mit dem amerikanischen ausgerüsteten Militär und der naive Glaube, die NATO würde Georgien schnell in ihre Organisation aufnehmen, sowie die Unterschätzung des zum *Erzfeind Nummer eins* erklärten Russlands standen Pate, als georgisches Militär auf Befehl Saakaschwilis kurz vor Mitternacht des 7. Augusts 2008 den Krieg gegen Südossetien begann. Die Folgen dieses Krieges für das Land und seine Menschen wurden nicht bedacht. Es mehren sich nun aber unter den Georgiern auch Stimmen wachsenden Unmuts gegenüber der Politik der gegenwärtigen Regierung. Hier ist, wie in Armenien auch, zu konstatieren, dass die politische Bildung der Menschen stark vernachlässigt wurde und wird.

Georgien ist ein multiethnisches Land, das aus 26 Volksgruppen besteht. Hier werden 23 Sprachen aus sechs verschiedenen Sprachfamilien gesprochen, u. a. Aserbaidschanisch, Armenisch, Abchasisch, Ossetisch und Russisch. Die Amtssprache Georgisch sprechen ca. 4 Mio. Einwohner. In einigen Regionen bilden nicht-georgische Volksgruppen die Mehrheit. Nicht selten sind sie Diskriminierungen ausgesetzt. Der Hass auf Russen ist bei vielen Georgiern ebenso eine Grundhaltung wie die Abwertung der Armenier. Von einer aufgeklärtpatriotischen Nationalisierung oder Re-Nationalisierung Georgiens kann also nicht die Rede sein, wohl aber sind nationalistische Tendenzen unverkennbar.

Im scheinbaren Widerspruch zum Hass auf die ehemalige Sowjetunion steht das Stalin-Museum in Gori, der Geburtsstadt Josip Wissarjonowitsch Stalins (Abb. 8).



Abb. 8:
Stalin-Museum in Gori.
(Fotografie: Privatarchiv Kerstin Scheffler)



Abb. 9
Blick in die Sieghalle des Stalinmuseums in
Gori (Quelle: Privataarchiv Sylvia Mebus)



Abb. 10: Kranzniederlegung am Stalin-Denkmal
auf dem Stalin-Platz vor dem Rathaus in Gori
2004 (Quelle: Privataarchiv Kerstin Scheffler)

1956, drei Jahre nach dessen Tod und genau zum Zeitpunkt der Abrechnung mit dem Personenkult eingeweiht, ist es unverändert bis in die Gegenwart erhalten. Es zeigt den Nachfolger Lenins und *großen Revolutionsführer* der Sowjetunion auf seinem Weg von der Vorbereitung der Revolution über den Sieg im Zweiten Weltkrieg bis zu seinem Tode. Es präsentiert Personenkult höchsten Grades (Abb. 9), und die Museumsmitarbeiter führen auch heute noch mit verklärtem Blick durch die Ausstellungsräume. Auch nach dem Zerfall der Sowjetunion wurde keinerlei kritische Aufarbeitung durch Historiker in Angriff genommen. Der 9. Mai, der Tag des Sieges über die Hitlerdiktatur, ist auch heute noch ein georgischer Feiertag und wird in Gori, ebenso in der Hauptstadt, wie zu Sowjetzeiten mit Kranzniederlegung, öffentlichen Reden und Demonstrationen begangen (Abb. 10).

In *Armenien* von einer (Staats-)Nation zu sprechen, ist insofern problematisch, als die Mehrheit der Armenier in der Diaspora lebt. Nur ein Drittel des armenischen Volkes lebt auf dem heutigen armenischem Territorium. Armenier leben auf der ganzen Welt – in den USA, in Frankreich, in Deutschland, in der Türkei, im Iran, auch in Russland und in Georgien. Nimmt man Carlo Schmid's Äußerung über den Zusammenhalt einer Nation aus dem Jahre 1972:

„Die Nation wird zu sich selber dadurch, dass die Menschen eines Landes als Nation leben wollen, dass sie entschlossen sind, als Gemeinschaft zu handeln und zu leiden, weil sie gemeinsam ihre Seele in bestimmten Menschheitswerten entdecken und diese auf ihrem Gebiet verwirklichen wollen“⁶⁶,

so kann diese nur für jene Armenier von Bedeutung sein, die in Armenien selbst leben. Pfl egten sie ein Interesse daran, dass alle Armenier überall auf der Welt „entschlossen [...], als Gemeinschaft [...] auf ihrem Gebiet“ handelten und litten – mit welchen Konsequenzen wäre das verbunden? Die in der Diaspora lebenden ca. sieben Millionen Armenier haben indes einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das politische Denken und Handeln der dreieinhalb Millionen Armenier im Staatsgebiet. Sie finanzieren die *Nationale Partei Armeniens/Daschnak*, die nationalistische Ziele verfolgt. Was ist Armenien als Nation? An welchen Kriterien bemisst sich nationaler Zusammenhalt in Armenien? Wie drückt er sich aus, wird gestaltend? Für wen und wo sollen solche Kriterien Geltung erlangen? Sollen sie sich nur auf Armenien beschränken? Wo blieben dann die sieben Millionen anderen Armenier? Wären folglich Nationen übergreifende, an der UN-Charta orientierte Kriterien sinnvoller?

Der am 10. Oktober 2009 zwischen Armenien und der Türkei in Zürich unterzeichnete Friedensvertrag, in dem die Wiederaufnahme der diplomatischen Beziehungen und die Einsetzung einer Historikerkommission zur Untersuchung des 1915 an den Armeniern verübten Genozids vereinbart wurde, könnte einen großen Fortschritt in den bilateralen Beziehungen bedeuten. Dem steht jedoch der beinahe geschlossene Widerstand der Di-

66 Carlo Schmid: Zum Nationenbegriff. Rede im Deutschen Bundestag (1972), in: <http://www.schuelerwettbewerb.eu/projekte/Abiturvorbereitung/Abiturvorgaben/>

Quellen_und_Texte/Q-Interpretation_A_1_Carlo_Schmid_zum_Nationsbegriff_1972/index.php [06. 04. 2009].



Abb. 11.1 und 11.2:
Tsitsernakaberd (Schwalbenburg) – Gedenk-
stätte für die Opfer des Genozids in Eriwan
(Quelle: Privatarchiv Sylvia Mebus)

aspora sowie Hunderttausender Armenier im eigenen Lande entgegen, weshalb sich Präsident Sersch Sarkissyan veranlasst sah, die armenischen Gemeinden in Frankreich, den USA, Russland und im Libanon aufzusuchen.⁶⁷ Die armenische Opposition hat sich gegen die Regierung vereint⁶⁸; dem Präsidenten wird Aufweichung der armenischen Position vorgeworfen. Den Vertrag betrachten viele Menschen als Demütigung,⁶⁹ und aus der Dashnak-Partei, die aus Protest gegen die *Roadmap* mit der Türkei aus der Regierung ausgetreten ist, kommt gar die Forderung nach einer Revision der Grenzziehung von 1921.⁷⁰ Der Genozid von 1915 ist fester und allgegenwärtiger Teil des armenischen kollektiven Bewusstseins. Die sowjetische Regierung in Moskau sträubte sich immer dagegen, dass dieses furchtbaren Ereignisses in Armenien gedacht wurde. Es war Karen Demirjan, der – auch eingedenk des immer währenden Druckes der in der Diaspora lebenden Armenier – durchsetzte, dass seit dem 23. April 1975 der ca. 1,5 Mio. Opfern des Genozids an einem staatlichen Trauertag gedacht wird. Er war der einzige Sekretär der KPdSU, der es wagte, im sowjetischen Fernsehen das Wort *Genozid* auszusprechen und er veranlasste 1987 auch den Bau der Gedenkstätte an der *Schwalbenburg* (Abb. 11.1 und 11.2).⁷¹

Jacoby spricht von einer engen

„Verwobenheit des Völkermords mit den Motiven *Verlust* und *Gegenwehr*, die verantwortlich ist für das, was in diesem Zusammenhang mit *Wahrnehmung von Handlungsoptionen in existentiellen Kategorien* bezeichnet werden soll. Es ist diese Dichotomisierung von Handlungsoptionen in 'fatal im Sinne von unweigerlich in die Katastrophe führend' und 'notwendig zur Rettung des armenischen Volkes', die verantwortlich ist für den Austragungsmodus von Konflikten auch in der armenischen Gegenwart.“⁷²

Dieses Denken ist im Bewusstsein vieler Armenier nach wie vor tief verwurzelt. Sie vergleichen ihre Situation mit Blick auf den Genozid von 1915 und die Zerstreuung ihrer Menschen auf der ganzen Welt mit jener der Juden. Deshalb bedauern sie es, dass sie von der internationalen Gemeinschaft nicht in dem Maße gefördert werden, wie das beim Staat Israel der Fall sei.

Ein Schüler, befragt nach der Notwendigkeit einer starken Armee in seinem kleinen Land, antwortete im Unterricht, dass es ringsum von Feinden umgeben sei. Ringsum – das heißt wiederum: Aserbaidschan, Iran, Türkei, Georgien. Zwei Länder davon gehörten zur früheren UdSSR.

Wie gegenwärtig das Feindbilddenken ist, zeigte sich auch bei einer Deutschlehrerin, die sich für ein vierwöchiges Fortbildungsseminar in Deutschland mit einer Stundenplanung zum Thema *Krieg und Schule* bewarb. Sie wollte damit gegenwärtigen Anforderungen des

67 Vgl. http://Historischer_Schritt_der_Tuerkei_und_Armeniens.html [16. 10. 2009].

68 Vgl. Skepsis und Misstrauen in Armenien. Eine echte Annäherung an die Türkei hängt von deren Position in der Genozidfrage ab, in: NNZ Online, 11. Oktober 2009, in: www.nnz.ch/nachrichten/international/skepsis_und_misstrauen [16. 10. 09].

69 Vgl. ebd.

70 Vgl. ebd.

71 Vgl. Gesprächsnotizen mit Lilik Arakelyan am 19. Oktober 2009, wissenschaftliche Leiterin des Demirjan-Museums.

72 Jacoby (wie Anm. 9), S. 51.

Abb. 12:
Karen Demirjan.
Wandgemälde von Albert Sochikyan
im Demirjan-Museum Eriwan.⁷⁵
(Quelle: Demirjan-Museum Eriwan)



armenischen Lehrplans auch im Fremdsprachenunterricht gerecht werden, der verlangt, armenische Schüler zu Patriotismus und zur Verteidigungsbereitschaft gegen die Feinde Armeniens zu erziehen.⁷³

Der Sohn Karen Demirjans und jetzige Vorsitzende der Volkspartei Armeniens, Stepan Demirjan, antwortete während eines Gesprächs auf die Frage nach dem Nationalbewusstsein der Armenier, dass sie stolz auf ihre Kultur und Geschichte seien, dass aber nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion leider noch sehr viele Menschen auf der Flucht seien. Er bedauerte, dass sich aufgrund der Armut und der fehlenden Meinungsfreiheit viele Bürger im Lande unwohl fühlten. Und Demirjan resümierte, der Stolz der Armenier habe gelitten, sie würden gedemütigt und ihre Würde werde durch politische Unterdrückung im Lande verletzt.⁷⁴ Von *äußeren Feinden* sprach er nicht.

Das vom Staat eingerichtete Karen-Demirjan-Museum basiert – nach sowjetischem Vorbild – auf der monoperspektivischen Konzeption eines Helden. Die beeindruckend ausgestatteten Ausstellungsräume sind biografisch angelegt und dokumentieren beinahe lückenlos den erfolgreichen Werdegang eines pflichtbewussten, zielstrebigem, immer richtig handelnden, außerordentlich beliebten Politikers (Abb. 12).

Die Witwe Demirjans schreibt an der Biografie ihres Mannes und betont im Gespräch immer wieder, dass dies eine *objektive* Darstellung der Leistungen ihres Mannes für das armenische Volk werde. Sie ist gleichzeitig der Meinung, dass es keinerlei Fehler in der Arbeit ihres Mannes gegeben habe. Der Umgang mit dem Verlust dieses Politikers und die Pflege seines Erbes tendieren zu einer Mystifizierung, die von vielen Armeniern ungefragt und gern angenommen wird. Der Wunsch nach einem freien, unbeschwerten und erfüllten Leben geht in Armenien einher mit der Sehnsucht nach Arbeit und einem Lohn, von dem man auch leben kann. Den meisten Menschen ist bewusst, dass der Konflikt um die Region Berg Karabach in naher Zukunft wohl nicht gelöst wird.

Der über 5100 m hohe sagenumwobene Vulkanberg Ararat, auf dem, der Heiligen Schrift folgend, nach der Sintflut die Arche Noah gelandet sein soll, liegt etwa 60 km von Eriwan entfernt und ist bei klarem Wetter von der Hauptstadt Armeniens aus sichtbar.

73 Im Wehrkundeunterricht erfolgt die militärische Ausrichtung der armenischen Schulen. Die Schüler werden von Offizieren unterrichtet, die nicht nur uniformiert, sondern auch mit der Kalaschnikow über der Schulter im Schulhaus umhergehen. Am ersten September, dem Beginn des Schuljahres, kommt zur offiziellen Eröffnung auch ein General zu Wort, der die Schüler auffordert, sich zu guten Patrioten

und Kämpfern gegen ihre Feinde ausbilden zu lassen.

74 Vgl. Gesprächsprotokoll Stepan Demirjan (Privatarchiv Sylvia Mebus).

75 Dieses Gemälde symbolisiert wesentliche, unter Demirjan entstandene Errungenschaften: Metro, Jugendpalast, Sportkomplex, Flughafen, Restaurierung alter Kirchen usw. und zeigt all dies natürlich vor dem Hintergrund des Berges Ararat.



Abb. 13:
Berg Ararat (Privatarchiv Susanne Bandau)

Der Ararat (Abb. 13) gehörte ehemals zu Armenien und befindet sich heute auf türkischem Gebiet. Er ist eines der bedeutendsten Integrationssymbole für alle Armenier auf der ganzen Welt und wird auf unzähligen Gemälden und in Intarsienarbeiten immer wieder festgehalten. Er ist auch ein beliebtes Motiv für Souvenirs aller Art (Bilder, Trinkgefäße usw.). Die Armenier zeigen sich als ein zwar stolzes, aber demütiges und eher bescheiden auftretendes Volk. Es ist geprägt von tiefem Patriotismus, immer in dem Bewusstsein, das Vaterland zu lieben und zu verteidigen. Dieses Bewusstsein wird von Kindesbeinen an wach gehalten. Von nationalistischen Tendenzen des Volkes zu sprechen, wäre überzogen; partiell trifft diese Haltung jedoch, wie bei nicht wenigen Diaspora-Armeniern, zu. Im Unterschied zu Georgien entspringen nationalistische Haltungen aber eher einer Defensivhaltung, was jedoch die Kooperation mit den Nachbarstaaten sehr belastet. Das Wort *Nation* ist in der Öffentlichkeit nicht präsent. Die Zusammenarbeit mit Russland beruht nicht wenig auf Angst – Angst vor wiederkehrenden militärischen Auseinandersetzungen, vor weiterer Armut, vor dem wirtschaftlichen Chaos, wenn die Öl- bzw. Gasleitungen zerstört oder abgeschaltet werden usw. Vielen Armeniern ist klar, dass eine Feindschaft zu Russland, welches über viele Jahre für Armenien Partei ergriffen hat, das Land aufgrund seiner wirtschaftlichen Abhängigkeit in den endgültigen Ruin treiben würde. Russische Politik wird nicht selten unkritisch, z. T. sogar verklärt betrachtet.

2.6 Fazit

Der Umgang mit der Vergangenheit in beiden Ländern zeigt, dass identitätsstiftende Riten oder Traditionsmomente teils von der Bevölkerung aufrecht erhalten, teils aber auch vonseiten der Politik vorgegeben werden: In Georgien drückt sich der Regierungswille z. B. im Bau religiöser Denkmäler und Kirchen, im Verewigen des Religiösen auf der Staatsflagge, aber auch durch das Schüren nationalistischen Denkens aus. Die Bürger pflegen indes z. B. religiöse Handlungen und Feiertage. In Armenien hat die Kirche mit Blick auf nationales Denken eine geringere offizielle Bedeutung, obwohl sie das Leben vieler Bürger bestimmt. Viel mehr wird das Bild eines gepeinigten Volkes (Genozid) gepflegt und damit ein aufeinander Zugehen Armeniens und der Türkei erschwert. Stets appelliert man an die Wachsamkeit gegenüber den *Feinden* in den umliegenden Ländern. Der allgemeinen Wehrpflicht können sich junge Männer, wenn überhaupt, nur durch Zahlung einer hohen Summe entziehen. Die Vorgabe genannter Traditionsmomente funktioniert umso mehr, als die Obrigkeitshörigkeit in beiden Ländern, vor allem aber in Armenien, noch sehr stark verbreitet ist. Sowohl das Stalin-Museum in Gori (Georgien) als auch das Demirjan-Museum in Eriwan (Armenien) atmen den Geist vergangener Zeit, wenngleich differenziert in ihren Motiven: Das Stalin-Museum in Gori wurde in der bis heute unveränderten Gestaltung zu jenem Zeitpunkt eingerichtet, als Nikita Chruschtschow mit der Aufarbeitung der Verbrechen der

Stalin-Ära begann. Von diesem Prozess zeugt nicht eine einzige Aussage in der Ausstellung. Auch nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion sind, obwohl an vielen wissenschaftlichen Einrichtungen des Landes seit Mitte der 80er Jahre und auch danach umfangreiche Forschungsvorhaben zur Aufarbeitung des Stalinismus und seiner Folgen in Angriff genommen und unzählige Publikationen dazu vorgelegt wurden, keinerlei Anzeichen einer kritischen Auseinandersetzung mit dieser Epoche erkennbar. Das Demirjan-Museum in Eriwan ehrt hingegen einen volksnahen Politiker, dessen politisches Wirken bis zum Ende der Sowjetunion der sozialistischen Ideologie folgte, sich aber sowohl vom Stalinismus als auch von den demokratischen Reformversuchen Gorbatschows abgrenzte. Die Anlage dieser Ausstellung folgt jedoch ebenso einer unkritischen Zusammenstellung. Als vom Staat eingerichtetes und finanziertes Museum ist es auch nicht daran interessiert, dass man sich in der Ausstellung mit dem Attentat und deren Hintermännern auseinandersetzt.

In beiden Fällen wird sichtbar, dass ein staatliches Interesse an einer kritischen Interpretation des in der Vergangenheit Geschehenen nicht vorhanden ist und dass auch in der Bevölkerung kein Interesse an der Auseinandersetzung mit der jüngeren Vergangenheit besteht. Eine multiperspektivische geschichtswissenschaftliche Aufarbeitung der eigenen Vergangenheit/ Geschichte ist bislang in den staatlichen Museen noch nicht anzutreffen. Brüche in der Geschichte werden nicht verdeutlicht, die Strukturen nicht verändert, die Personen mystifiziert. So werden alte Kulthandlungen (Stalin) weiterhin gepflegt, Symbole früherer Jahrhunderte wieder aufgenommen (Heiliger Giorgi) und neue Märtyrer geschaffen (Demirjan).

Die Republiken Armenien und Georgien sprechen offiziell davon, den Weg zur Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft zu beschreiten, was den Schluss nahe legt, sie als Transformationsgesellschaften zu verstehen. Ob sie dieses Ziel erreichen werden, ist ungewiss, denn die Entwicklung der kommenden Jahre hängt von vielen unkalkulierbaren Faktoren ab. Die Zukunft dieser Länder ist offen. Noch beherrschen Korruption und politische Indoktrination das Leben. Viele Bürger beider Länder bedauern das sehr. Fehlende aufklärerische Bildungsarbeit und nicht vorhandene geeignete Lehrwerke an den Schulen erschweren zudem eine multiperspektivische Betrachtung der (eigenen) Geschichte und das Bewusstmachen der Potenzen demokratischen Miteinanders. So können nationalistisches Denken (Georgien) angeheizt und politische Abstinenz (Armenien) gefördert werden. Beides ist mit Blick auf die Zukunft kontraproduktiv.

Immanuel Kants Aufruf aus dem Jahre 1784, dass Aufklärung der erste Weg aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit sei, weshalb er die Menschen dazu aufforderte, Mut zu beweisen, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, um sich von den Fesseln der Unmündigkeit zu befreien⁷⁶, scheint auch mit Blick auf Georgien und Armenien von zentraler Bedeutung für die Etablierung demokratischer Strukturen zu sein. Eine wirkliche Demokratie könnte ein sicheres Fundament auch für die Pflege nationaler, identitätsstiftender Besonderheiten dieser kleinen Völker bieten, das es ihnen ermöglicht, ihren Platz in einer globalisierten Welt zu finden, in der die Völker es lernen, friedlich und gleichberechtigt mit- und nebeneinander zu leben.

76 Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Ehrhard Bahr (Hg.): Kant, Erhard, Hamann, Herder, Les-

sing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, Stuttgart 1990, S. 9-17.

3 Konkretion: Didaktisch-methodische Anregungen

Die Erarbeitung der Unterrichtseinheit *Re-Nationalisierung oder Nationalisierung? Gesellschaften suchen nach ihrer Identität: Die Beispiele Georgien und Armenien*, die dem Lernbereich 2 des Leistungskurses Geschichte der Jahrgangsstufe 12 zuzuordnen ist, kann in einem arbeitsteilig angelegten Unterricht geschehen, dem nach der Gruppenarbeitsphase eine auswertende Plenumsdiskussion folgt.

	Thema	Material
Arbeitsblatt 1	Georgischer Nationalismus in der Gegenwart – eine logische Konsequenz aus der Vergangenheit?	2 (populär-) wissenschaftliche Abhandlungen aus dem Internet
Arbeitsblatt 2	Meinungsäußerungen in Georgien 2009 – Pro und Kontra zur georgischen Regierungspolitik	Lesermeinungen und Kommentare von einer Internetplattform
Arbeitsblatt 3	Erinnern – Gedenken – Nationalstolz	Fotografien der Staatsflaggen Georgiens und Armeniens, eines Denkmals, einer Gedenkstätte, zweier Museen (Gedenkräume)
Arbeitsblatt 4	Der diplomatische Neuanfang zwischen Armenien und der Türkei	Zwei ins Deutsche übersetzte Zeitungsartikel sowie eine Internetpublikation

Bereitgestellte Arbeitsblätter

Die Aktualität der in der Gegenwart verfassten, primär zeitgeschichtlich-historischen Betrachtungen bietet Gelegenheit zu einer systematisierenden Anwendung der Erkenntnisse in Form z. B. einer inszenierten, von Schülern geleiteten Expertendiskussion, in der sie die Rollen von Politikern und Historikern annehmen. Für diesen Unterrichtsvorschlag müssten etwa drei Doppelstunden vorgesehen werden: Zwei Doppelstunden insgesamt zur Erarbeitung in den Gruppen und zur Auswertung im Plenum sowie eine Doppelstunde für die Expertendiskussion und die sich anschließende Diskussion mit der Fokussierung auf Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der untersuchten Problematik – für einen „reflektierten, mündigen Umgang mit den Fragen unserer Zeit“.⁷⁷

Denkbar ist aber auch – je nach Interessenlage der Lehrer und Schüler sowie der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit –, sich auf eines der Arbeitsblätter zu konzentrieren. Die Materialien sind dazu angetan, den Lehrplaninhalt *UdSSR – Idee von internationalistischem Klassenkampf und Sowjetpatriotismus*⁷⁸ am Beispiel zweier ehemaliger Unionsrepubliken bis in die Gegenwart zu führen und auf diese Weise sowohl diachrone (Widerspruch zwischen Wunsch und Realität bei der Verwurzelung des propagierten Sowjetpatriotismus) als auch synchrone Bezüge (Vergleich der nationalen Bestrebungen, nationalistischer Tendenzen in Armenien und Georgien) herzustellen.

- Die Schüler erkennen die Ursachen verbreiteter (Georgien) und latent vorhandener (Armenien) nationalistischer Tendenzen in der Geschichte beider Länder. Sie sind in der Lage, die anzutreffenden Nationalismen in ihrer Historizität zu bestimmen und deren Folgen für die weitere Entwicklung beider Staaten in ihrem geo-politischen Raum zu diskutieren.
- Sie werden sensibilisiert für die Komplexität und Langwierigkeit des über Jahrhunderte entstandenen kulturellen und politischen Spannungsverhältnisses, das beide Länder zu Russland, der Türkei und Persien haben. Die Auseinandersetzung mit den gegenwärtig

Angestrebte Zielstellung

⁷⁷ Vgl. die Ausführungen Waltraud Schreiber über kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, in diesem Heft.

⁷⁸ Vgl. Lehrplan Gymnasium Geschichte Sachsen 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004/2007/2009, S. 65.

anzutreffenden (historisch abzuleitenden) gesellschaftlichen Umständen durch diachrone und synchrone Analyseverfahren fördert die Einsicht, dass sich heutiges nationalistisch bestimmtes Denken und Handeln auf die internationale Kooperation kontraproduktiv auswirkt und Entwicklungschancen verbaut werden.

- Die Schüler sind in der Lage, das Verhältnis der beiden südkaukasischen Republiken zu Russland historisch zu bestimmen und das heutige Regierungshandeln dieser Länder mit Blick auf das Ziel stabiler nachbarschaftlicher Beziehungen zu beurteilen.
- Nach der De-Konstruktion historischer Narrationen in Form von Texten, Bildern und (musealen) Bauwerken sind die Schüler in der Lage, ihre Erkenntnisse über die Funktion von Feindbildern auf diese Thematik anzuwenden.

4 Literatur- und Quellen – verzeichnis

Literatur

- Anwälte demonstrieren für unabhängige Justiz in Georgien (3), Rustawi 2, 06.04.2008; unter: http://www.georgien-nachrichten.de/index.php?rubrik=panorama&cmd=n_einzel&id=13210 [10.04.2008].
- Chronik. Bibliothek des 20. Jahrhunderts, Bd. 25: 1996-1999, Gütersloh/München 2000, S. 163.
- Die staatlichen Maßstäbe für die Mittelschulen, Eriwan 2004.
- Dum-Tragut, Jasmine: Armenien entdecken. 3000 Jahre Kultur zwischen West und Ost, Berlin 2004.
- Gitutjun Hratarak Tschutjun (Hg.): Katilener mez zowic. Karen Demirjan erachtapart jamanakizneri huscherum, Yerevan 2002, S. 440-500. (Tropfen aus dem Meer. Karen Demirjan in den Erinnerungen von Zeitzeugen, in: Wissenschaftsverlag [Hg.], Yerevan 2002).
- Gasprom (Hg.): Katilener mez zowic. Karen Demirjan erachtapart jamanakizneri huscherum, (Tropfen aus dem Meer. Karen Demirjan in den Erinnerungen von Zeitzeugen, Bd. 2, Yerevan 2007).
- Georgische Christdemokraten gedenken Opfern des 9. April (2); unter: http://www.georgien-nachrichten.de/index.php?rubrik=panorama&cmd=n_einzel&id=13229&anfang=0 [10.04.2008].
- Georgiens Nachbarn sind besorgt. Spannungen in Armenien und Aserbaidschan; unter: <http://www.taz.de/1/politik/europa/artikel/1/georgiens-nachbarn-sind-besorgt/> 27.08.2008 Rustawi 2, [09.04.2008].
- Historischer Schritt der Türkei und Armeniens; unter: <http://www.swissinfo.ch> [16. 10.2009].
- Human Rights Watch: Russland und Georgien setzten verbotene Waffen ein. Fokus Ost-Südost; unter: http://www.dw-world.de/dw/article/0,3600027,00.html?maca=de-newsletter_ostfokus-643-html-nl [28.08.2008].
- Jacoby, Volker: Geopolitische Zwangslage und nationale Identität. Die Konturen der innenpolitischen Konflikte in Armenien. (Inauguraldissertation Johann Wolfgang Goethe-Universität), Frankfurt am Main 1998.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Ehrhard Bahr (Hg.): Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen, Stuttgart 1990, S. 9-17.
- Landeslehrplan Georgien für die allgemeinbildenden Schulen, 2007.
- Lehrplan Gymnasium Geschichte 2004/2007, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Dresden 2004/2007.
- Lenin, Wladimir Iljitsch: Dekret über den Frieden, in: Wladimir Iljitsch Lenin, Gesammelte Werke, Bd. 26, Berlin 1961.
- Ludwig, Michael: Kaukasus-Krise: Russland als Friedensstifter, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Zit. nach: <http://berufundchance.fazjob.net/s/Rub97F2F5D596354F4BBE619038133D791F/Doc~E91227EAE402F4F1E8BC5ACBF50B4FACB~ATpl~Ecommon~SMed.html> [12.12.08].
- Schmid, Carlo: Zum Nationenbegriff. Rede im Deutschen Bundestag (1972), unter: http://www.schuelerwettbewerb.eu/projekte/Abiturvorbereitung/Abiturvorgaben/Quellen_und_Texte/Q-Interpretation_A_1_Carlo_Schmid_zum_Nationsbegriff_1972/index.php [06.04.2008].
- Stetsevyich, Kateryna: „Nation Building“ eines Transformationsstaates – untersucht am Beispiel ukrainischer Schulbücher, in: Internationale Schulbuchforschung. International Textbook Research. 29/3 (2007), S. 289-305.

Stölting, Erhard: Eine Weltmacht zerbricht, Frankfurt am Main 1991, S. 241.
 Zander, Helmut: Abschied von der Nation? Historische Anregungen für die Aufräumarbeiten im Nationalstaat, Münster 2006.
<http://de.wikipedia.org/wiki/Armenien> [07.09.2008].
http://de.wikipedia.org/wiki/Geschichte_Armeniens#Christianisierung [07.09.2008].
[http://www.wissen-digital.de/lexikon/Georgien_\(Geschichte\)](http://www.wissen-digital.de/lexikon/Georgien_(Geschichte)) [18.09.2008].
<http://www.sueddeutsche.de/politik/864/305829/text/> [18.09.2008].
http://de.wikipedia.org/wiki/Georgische_Orthodoxe_Apostelkirche [18.09.2008].
http://de.wikipedia.org/wiki/Flagge_Georgiens [19.09.2008].
http://www.schuelerwettbewerb.eu/projekte/Abiturvorbereitung/Abiturvorgaben/Quellen_und_Texte/Q-Interpretation_A_1_Carlo_Schmid_zum_Nationsbegriff_1972/index.php [06.04.2008].
<http://de.wikipedia.org/wiki/Georgien#Geschichte> [12.12.2008].
<http://de.wikipedia.org/wiki/Armenien> [12.12.2008].
<http://de.wikipedia.org/wiki/Georgien> [12.12.2008].
<http://www.katolsk.no/nyheter/2001/09/21-0003.htm> [12.12.2008].
<http://de.wikipedia.org/wiki/Sowjetunion> [12.12.2008].
<http://www.dradio.de/dlf/sendungen/gesichtereuropas/326231/> [12.12.2008].
 Vgl.: http://Historischer_Schritt_der_Tuerkei_und_Armeniens.html [16. 10. 2009].
 Vgl. Skepsis und Misstrauen in Armenien. Eine echte Annäherung an die Türkei hängt von deren Position in der Genozidfrage ab, in: NNZ Online, 11. Oktober 2009; unter: www.nzz.ch/nachrichten/international/skepsis_und_misstrauen [16. 10. 09].

Gesprächsnotizen

Notizen über ein Gespräch mit Stepan Demirjan, Sohn Karen Demirjans und Vorsitzender der Volkspartei Armeniens, am 25. September 2008.
 Notizen über ein Gespräch mit Rima Demirjan, Witwe des am 27. Oktober 1999 im Parlament erschossenen Parlamentspräsidenten und früheren KP-Chefs Karen Demirjan, am 25. September 2008.
 Notizen über ein Gespräch mit Arusiak Chambaryan, Historikerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Demirjan-Museum, am 18. Oktober 2009.
 Notizen über ein Gespräch mit Lilik Arakelyan, wissenschaftliche Leiterin des Demirjan-Museums, am 19. Oktober 2009.

Bildnachweise

Abb. 1: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Coat_of_arms_of_the_Soviet_Union.svg&filetimestamp=20081116043357 [12.12.2008].
 Abb. 2: Karen-Demirjan-Museum Eriwan.
 Abb. 3: Georgische Staatsflagge; unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Georgien> [12.12.2008].
 Abb. 4: Armenische Staatsflagge; unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Armenien> [12.12.2008].
 Abb. 5: Monumentalstatue Kartlis Deda in Tiflis, geschaffen von Elgudscha Amaschukeli; unter: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/25/Kartlis_Deda.jpg [12.12.2008].
 Abb. 6: Freiheitsplatz mit dem Reiterdenkmal des Hl. Giorgi (Fotografie: Privatarchiv Sylvia Mebus).
 Abb. 7: Monument am Tbilisser Meer (Fotografie: Privatarchiv Sylvia Mebus).
 Abb. 8: Stalin-Museum in Gori (Fotografie: Privatarchiv Kerstin Scheffler).
 Abb. 9: Blick in die Sieghalle des Stalinmuseums in Gori (Fotografie: Privatarchiv Sylvia Mebus).
 Abb. 10: Kranzniederlegung am Stalin-Denkmal auf dem Stalin-Platz vor dem Rathaus in Gori 2004 (Fotografie: Privatarchiv Kerstin Scheffler).
 Abb. 11: Tsitsernakaberd (Schwalbenburg) – Gedenkstätte für die Opfer des Genozids in Eriwan; unter: <http://www.exploreamenia.net/images/Thsitsernakaberd-2-large.jpg> [14.01.2009].
 Abb. 12: Karen Demirjan, Wandgemälde von Albert Sochikyan (Demirjan-Museum Eriwan).
 Abb. 13: Vulkanberg Ararat (Fotografie: Privatarchiv Susanne Bandau).

Nachfolgend werden die didaktisch aufbereiteten Materialien in Form von Arbeitsblättern vorgestellt.

Georgischer Nationalismus in der Gegenwart – eine logische Konsequenz aus der Vergangenheit?

Ihnen liegen zwei Aufsätze über die politische Situation in Georgien und die Haltungen der Opposition ein Jahr nach dem georgisch-russischen Krieg vor.

- Formulieren Sie in Thesen die Aussageabsichten von **M 1.1** und **M 1.2**.
- Erfassen Sie aus **M 1.1** Ursachen für die Konflikte zwischen Georgien und Russland.
 - Ordnen Sie die im Text enthaltenen Aussagen nach historischen und aktuellen Ursachen.
 - Vergleichen Sie die Staatskonzepte der drei georgischen Präsidenten (Gamsachurdia, Schewardnadse, Saakaschwili) und deren politische Aktivitäten seit der Selbstständigkeit des Landes 1991.
 - Informieren Sie sich über die Charakteristika des Nationalismus.
 - Ermitteln Sie nationalistische Elemente in der georgischen Politik der Gegenwart.
- In **M 1.2** werden vier georgische Oppositionelle interviewt.
 - Erstellen Sie eine Übersicht über die jeweils vertretenen Kritikpunkte an der georgischen Politik.
 - Setzen Sie sich mit dieser Kritik auseinander, indem Sie eine Empfehlung zum weiteren politischen Agieren an die georgische Opposition entwerfen.
- Stellen Sie die in **M 1.1** und **M 1.2** genannten Gründe für den georgisch-russischen Krieg und die Urteile darüber gegenüber. Erarbeiten Sie ein kurzes Statement, worin Sie erklären, warum sich der georgische Präsident trotz der Massenproteste gegen ihn im Amt halten kann.

M 1.1 Ein Jahr nach dem Krieg

Einige historische Überlegungen zum Verhältnis zwischen Georgien und Russland von Mariam Parsadanishvili, M. A. (Universität Konstanz), Prof. Anci Parsadanishvili (Universität Telavi) und Dr. Michael Dobbins (Universität Konstanz)

„Die Auseinandersetzung und der sogenannte Blitzkrieg zwischen Russland und Georgien im August 2008 haben weltweit ein großes mediales Echo gefunden. Die Ursachen und einige wichtige Aspekte der rußländisch-georgischen Konfrontation blieben jedoch in der Berichterstattung während und nach dem Krieg etwas unbeachtet. Im Folgenden wird der Versuch unternommen die Konfrontation zwischen Georgien und Russland aus der historischen Perspektive zu beleuchten. Der Russland-Georgien-Krieg im August 2008 wurde von vielen ausländischen Beobachtern als Nachbeben des Zusammenbruches der Sowjetunion interpretiert und im Zusammenhang mit geopolitischen Bestrebungen von regionalen Mittel- und Großmächten gesehen.

Doch die Beziehungen zwischen Georgien und Russland waren schon über eine längere Zeit angespannt. Sie sind von einer starken Asymmetrie geprägt, die bis ins frühe 19. Jahrhundert zurückverfolgt werden kann. Diesem Verhaltensmuster folgend versuchte Russland nach dem Ende der formellen sowjetischen Herrschaft, Georgien und den gesamten Kaukasus in seine Einflussphäre einzugliedern – eine Politik, die weitgehend einem postkolonialen Muster folgte. Wie sich u. a. im Krieg zeigte, strebt Russland nach einer quasi-kolonialen Kontrolle über Georgien im Sinne eines ‚informal empire‘. Doch gerade die Abgrenzung von Russland ist von entscheidender Bedeutung für das nationale Selbstverständnis der Georgier. Betrachtet man – stützend auf die Nationalismustheorien – die Nationswerdung als ein Konglomerat aus ‚Integration‘, Abgrenzung und ‚Imagination‘, so wird es bewusst inwieweit die Abgrenzung gegenüber dem sowjetischen Staat bzw. Russland von Bedeutung für die nationale Eigenwahrnehmung Georgiens (gewesen) ist. Durch diesen Wunsch und dieses Vorhaben ist auch u. a. die außenpolitische Ausrichtung Georgiens in der postsowjetischen Zeit gekennzeichnet. Historisch gesehen streckt sich die formelle russische Herrschaft über Georgien viel weiter zurück als die sowjetische Phase. Georgien stand rund 200 Jahre unter russischer Fremdherrschaft, die nur kurz zwischen 1918 und 1921 unterbrochen war. Georgische

Fürstentümer wurden immer wieder zu Zielscheiben von Angriffen von Osmanen, Persern und Mongolen. Darum suchte der König von Kartli-Kachetien (Ostgeorgien), Erekle II., russische Unterstützung. So kam es im Jahre 1783 zum Vertrag von Georgiewsk, der Russland zur Schutzmacht Georgiens machte. Gleichzeitig sicherte Russland jedoch die territoriale Integrität des georgischen Königreiches zu. Nichtsdestotrotz erklärte das russische Reich Georgien zu einem eigenen Protektorat im Jahre 1801 und Georgien wurde bald stückweise ins russische Imperium eingegliedert. Das georgische Königtum verschwand als Institution, die georgische Kirche befand sich unter der Aufsicht des russischen Patriarchats. Damit wurde das Land einer umfassenden Russifizierung ausgesetzt.

Auch während der Sowjetzeit blieben die Beziehungen zwischen beiden Ländern problematisch. Als sowjetische Teilrepublik war Georgien politisch und wirtschaftlich von Moskau abhängig, konnte jedoch aufgrund seiner peripheren Lage seine eigenständige kulturelle und nationale Identität besser bewahren als manche andere Sowjetvölker. Insbesondere die georgische Sprache, Literatur und der georgische Film blieben weitgehend von den Russifizierungsbestrebungen verschont. Zur Unzufriedenheit des Moskauer Zentrums setzte sich Georgien kulturell ab, und ein Spannungsfeld zwischen sowjetischen Integrationsstrategien und georgischer Resistenz war stets zu beobachten. Die georgische Republik gehörte beispielsweise zu den wenigen Republiken im Sowjetreich, in denen eine andere Sprache als Russisch als Amtssprache galt.

Die kulturelle Eigenständigkeit der Georgier mündete bereits Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre in die Konsolidierung einer nationalen Elite. In dieser Periode waren die national gesinnten Gruppierungen, die nicht nur die sowjetische Nationalitätenpolitik, sondern auch das System der politischen Herrschaft kritisierten, besonders aktiv. Die nationalen Eliten trugen maßgeblich zum Heranwachsen und zur Konsolidierung nationaler Bildungsschichten und zur Stärkung des nationalen Bewusstseins in der Bevölkerung bei. Eine wichtige Rolle spielte in diesem Zusammenhang beispielsweise der georgische Gruzija-Film, der sich zu einer Plattform für sowjetische Gesellschafts- und Systemkritik entwickelte. Ein markantes Beispiel hierfür waren die Filme von Tengis Abuladze, die aufgrund ihres avantgardistischen Charakters von der Zensur unterdrückt wurden. Auch der Rückgriff auf die klassische georgische Literatur und auf die georgische Geschichte spielte bei der Herausbildung des nationalen Films eine bedeutende Rolle. Getrieben durch das wachsende kulturelle Bewusstsein der Georgier, begannen in dieser Zeit auch die Prozesse der Desintegration, die dem Systemwechsel voraus gingen.

Gamsachurdias radikaler Nationalismus

Doch die Grundsteine für den heutigen Konflikt wurden nicht nur durch russische Expansion, die kulturelle Eigenständigkeit der Georgier und georgische Unabhängigkeitsbestrebungen gelegt, sondern zu einem erheblichen Teil durch die fehlgeleitete Politik des ersten Präsidenten des unabhängigen Georgiens – Swiad Gamsachurdia. Eine der Leitfiguren der georgischen Opposition während der Sowjetzeit, instrumentalisierte Gamsachurdia den aufgeflamten georgischen Nationalismus. Im Konkreten beharrte er auf einem Staatskonzept, in dem die ethnische Vielfalt des Landes zu kurz kam. Schließlich gilt Georgien seit Jahrhunderten als Vielvölkerstaat, in dem Georgier, Armenier, Aserbaidschaner, Kurden, Osseten, Griechen und verschiedene muslimische Völker lebten. Und durch die Zwangsumsiedlungen der stalinistischen Phase hat die ethnische Heterogenität des Landes massiv zugenommen. Dennoch erwies sich Gamsachurdia als unfähig, Institutionen zu schaffen, die der ethnischen Vielfalt des Landes gerecht werden würden. Radikale Vertreter der Nationalbewegung benutzten beispielsweise Begriffe wie „Gäste auf georgischem Territorium“ in Bezug auf die ethnischen Minderheiten. Dies führte zu einer Segmentierung von Georgiern und Nichtgeorgiern in der Gesellschaft und im öffentlichen Bewusstsein, was wiederum das Konfliktpotential erhöhte.

Getragen von einer Welle des georgischen Nationalismus mangelte es Gamsachurdia am dringend notwendigen politischen Feingefühl, um einen Interessenausgleich mit den zum Land gehörenden Provinzen (Abchasien, Südossetien, Adcharien) sowie den ethnischen Minderheiten zu suchen. Doch bald lockerte Staatspräsident Gamsachurdia seine vorherige Rhetorik hinsichtlich der ethnischen Minderheiten auf. In der Unabhängigkeitserklärung vom 9. April 1991, die auch in der georgischen Zeitung Sakartvelos Respublika gedruckt wurde, verpflichtete sich die georgische Regierung die Menschen- und Minderheitenrechte zu achten. Allerdings entwickelte sich die reale Lage anders: Offiziell hieß [es], man habe nicht vor, die vorhandenen Autonomien abzuschaffen. Nichtsdestotrotz wurde im Dezember 1991 die Autonomie Südossetiens aufgehoben. Die georgische Nationalbewegung achtete wenig darauf, dass der Zerfallsprozess der Sowjetunion und die Unabhängigkeitsbestrebungen zu potenziellen Konflikten mit ethnischen Minderheiten in einem künftig unabhängigen Georgien führen könnten.

Wie in anderen Republiken des zerfallenden Sowjetreichs sah man in Georgien auch in

der Errichtung eines Nationalstaates die Perspektive für eine gewisse gesellschaftliche oder politische Zukunft des Landes. Ausgehend von der Besorgnis um die territoriale Einheit Georgiens, die durch abchasische und ossetische Sezessionsbestrebungen verstärkt wurde, hatte die erste Regierung des unabhängigen Georgiens die Chance verpasst, die nationale Frage zu entschärfen und eventuelle Lösungskonzepte für die Problematik zu erarbeiten.

Nach Gamsachurdias Sturz kehrte der ehemalige sowjetische Außenminister Eduard Schewardnadse nach Georgien zurück. Die Bevölkerung Georgiens sah in ihm zum damaligen Zeitpunkt einen Hoffnungsträger und stabilisierenden Faktor. In der Tat konnte Schewardnadse einige außenpolitische Erfolge vorweisen – insbesondere eine gewisse Normalisierung der Beziehungen zu Russland sowie eine Vertiefung der Zusammenarbeit mit dem Westen. Doch auch diese Erfolge waren nicht ohne georgische Zugeständnisse möglich. Georgien trat der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) bei, und es blieben russische Truppen sowohl in den abtrünnigen Provinzen als auch im georgischen Kernland. Zudem blieb der Status von Südossetien und Abchasien ungeklärt und beide Regionen entwickelten sich mit russischer Hilfe zu de facto unabhängigen Quasi-Staaten.

Die sogenannte Rosen-Revolution im November 2003 sollte das Land in den Genuss demokratischer und westlich geprägter Institutionen und wirtschaftlicher Modernisierung bringen. Micheil Saakashvili führte jedoch, ähnlich wie Russland, ein stark präsidentiales System ein, schränkte die Macht des Parlamentes ein und förderte aktiv die Zersplitterung der Opposition. Im Hinblick auf die institutionelle Architektur führte Georgien nicht – wie von den Leitfiguren der Revolution behauptet – eine pluralistische, parlamentarische Demokratie ein, sondern eher ein autoritäres, ‚hyper-präsidentielles‘ System mit demokratischem Anstrich. Das führte zu einer starken Personalisierung der georgischen Politik, die seit 2004 fast vom emotionalen und impulsiven Saakaschwili dominiert ist.

Politik der Provokation

Die Beziehungen zwischen Georgien und Russland waren seit dem Zerfall der Sowjetunion angespannt. Dabei blieben jedoch beide Länder über die Jahre bis zum Herbst 2006 wirtschaftlich eng miteinander verbunden. Trotz wiederholten Bekenntnissen zu westlichen Werten und seinem Bestreben der NATO beizutreten, setzte Saakaschwili vorerst auf diplomatische Annäherung mit Russland. Doch die Versöhnungsbestrebungen führten immer wieder zum Eklat und eine allmähliche Verschlechterung der bilateralen Beziehungen war über die Jahre kontinuierlich zu beobachten. Fast könnte man von einem ‚kalten Krieg‘ sprechen, schrieb Gulbaat Rschiladze in seinem Aufsatz: ‚Russland und Georgien. Konfrontation statt Kooperation‘, noch aus dem Jahr 2007. Dabei merkt er an, dass Russlands Verhältnis zu Georgien so angespannt sei wie zu kaum einem anderen Staat der GUS. Auch Georgien pflege zu allen seinen Nachbarn gute Beziehungen – außer zu Russland.

Durch die Annäherung an den Westen versuchte Saakaschwili, Georgien vom historisch verankerten asymmetrischen Verhältnis zu Russland zu befreien. Er versprach die territoriale Integrität des Landes wiederherzustellen und das Land langfristig in die NATO und EU einzugliedern. Doch je mehr Georgien seine Kontakte zu den USA und zur NATO verstärkte, desto mehr benutzte Putin die russische Übermacht und die abtrünnigen, an Russland orientierten Provinzen zur Destabilisierung Georgiens. Beispielsweise wurden russische Pässe unbürokratisch an die Bewohner Südossetiens und Abchasiens verteilt, um sie endgültig an die Russische Föderation zu binden. Im Zuge dessen gab es wiederholte Berichte über russische Kampffjets am georgischen Himmel und russische Raketen, die aus Südossetien ins nahe gelegene georgische Kernland abgefeuert wurden.

Die Eskalation im August war für einige Beobachter keine wirkliche Überraschung. Man könnte annehmen, dass Saakaschwili in die russische Falle gelockt wurde. Überraschend sind jedoch das Ausmaß und die Brutalität der russischen Militäroffensive, von der auch ein erheblicher Teil des georgischen Kernlandes betroffen war. Auch außerhalb Südossetiens und Abchasiens bewegten sich russische Truppen und wichtige Bestandteile der georgischen Infrastruktur wurden zerstört oder fielen unter russische Kontrolle. Die Eisenbahnverbindung zwischen West- und Ostgeorgien wurde von Russland lahmgelegt und der wichtige Seehafen Poti weitgehend zerstört. Nach dem Blitzkrieg wird weiter sowohl in Georgien als auch im Ausland über die Mitschuld Saakaschwilis debattiert. Anfang des Jahres mündete die von der georgischen Opposition am Vorgehen Saakaschwilis geäußerte Kritik in eine schwere innenpolitische Krise. Wichtige Mitglieder der politischen Elite wenden sich vom Staatspräsidenten ab und gründeten neue Parteien.

Es bleibt höchst ungewiss, wie die innenpolitische Situation sich weiterentwickelt. Dies hängt von vielerlei Faktoren ab: ist die Regierung von Saakaschwili zum Gespräch mit der Opposition bereit? Wird denn die Opposition ihre Forderungen und ihren Plan mit Inhalt und geeigneten Personen füllen können? Oder bleibt sie so zersplittert und frag-

mentiert wie bisher, so dass Saakaschwili rivalisierende oppositionelle Gruppen gegeneinander ausspielen kann.

Klar ist, dass Georgien einen hohen Preis für seinen bisher gescheiterten Versuch bezahlt, sich endgültig von Russland loszulösen. Und auch wenn dies mit Hilfe des Westens und benachbarter Länder später gelingen sollte, bleibt ungewiss, wie sich das Verhältnis zwischen Georgien und seinem größten und wichtigen Nachbarn gestalten wird. Die obige Analyse hat gezeigt, dass die Beziehungen zwischen Russland und Georgien viel komplexer, komplizierter und vielschichtiger sind als von einigen externen Beobachtern angenommen. Inmitten der kritischen Auseinandersetzung und der Bewertungen in den Medien bezüglich dieses Konfliktes, die sich des Öfteren auf die ‚Großmächte‘ Russland, USA und auch Europa konzentriert, ist es wichtig, den Kern der Problematik im Auge zu behalten: Dies ist ein Konflikt zwischen den Staaten Georgien und Russland, der u. a. historisch verursacht und bedingt ist. Ein Schritt zur Normalisierung der Lage wäre, auch wenn dies zurzeit kaum vorstellbar ist: Wenn Georgien und Russland untereinander und miteinander sich zu einem bilateralen Dialog verpflichten – mit dem langfristigen Ziel ihre Beziehungen zu normalisieren.“

Quelle: IBK – Georgien Nachrichten (10. 08. 2009), in: <http://www.georgien-nachrichten.de/druck.php?id=16428> [28. 10. 2009].

M 1.2 Die schmerzhaften Lektionen des Krieges

Ein Jahr nach Kriegsende sitzt Georgiens Präsident Saakaschwili politisch wieder fest im Sattel. Der Zorn der Bevölkerung richtet sich vor allem gegen den Kreml – Auszüge – Johannes Voswinkel, 14. August 2009, Tiflis

„[...] Die militärische Niederlage im Fünf-Tage-Krieg um die beiden abtrünnigen Republiken Südossetien und Abchasien hatte der Opposition eine neue Chance gegen den Präsidenten Michail Saakaschwili geboten. Aber sie erstarb in der zentralen Forderung nach seinem Rücktritt, ohne attraktive personelle Alternativen und Ideen zu bieten. Der Präsident ließ seine Gegner beim monatelangen Straßenprotest in der Sonne schmoren. Ende Juli verabschiedeten sich die Oppositionellen ermüdet in die Sommerpause. Lewan Gatschetschiladse ist einer von ihnen. Bei der nicht übermäßig demokratischen Präsidentschaftswahl im Januar vergangenen Jahres hat er gegen Saakaschwili verloren. Gatschetschiladse kann als gestandenes georgisches Mannsbild sicherlich die Menschenmenge auch ohne Megaphon anfeuern. Zuletzt aber tritt er in gedämpfter Lautstärke mit diplomatischen Einsprengseln auf. Er kritisiert die ‚hässliche Rhetorik‘ Saakaschwilis gegenüber den russischen Politikern, die zum Schaden Georgiens sei. ‚Manchmal scheint es, als ob man im georgischen Außenministerium vergessen hat, dass Russland unser Nachbar ist und nicht einfach auf der Landkarte weggeschoben werden kann‘, sagt er. Aber als pro-russisch ist Gatschetschiladse wie die meisten seiner Mitstreiter nicht zu bezeichnen. Er fordert für sein Land mehr Demokratie mit freien Medien und einer unabhängigen Justiz. ‚Wenn Abchasien oder Südossetien gesehen hätten, dass wir ein demokratisches, freies und erfolgreiches Georgien aufbauen‘, benennt er Saakaschwilis Versäumnisse, ‚dann wären sie interessiert daran gewesen, in unserem Land zu leben.‘

Die Millionenstadt Tiflis, in der knapp ein Drittel der georgischen Bevölkerung lebt, ist eine Hochburg der Saakaschwili-Gegner. Als Antwort auf die Straßenproteste hat der Präsident der Opposition zuletzt ein Geschenk gemacht: Im Mai kommenden Jahres soll, diesmal per Direktwahl, ein neuer Bürgermeister bestimmt werden. Eine Oppositionsstrategie erscheint denkbar, zuerst die Hauptstadt und bis zur nächsten Präsidentschaftswahl 2013, dank der Plattform des Tifliser Bürgermeisteramtes, das Land für sich zu gewinnen. Aber es ist fraglich, ob eine Opposition, die sich wie Saakaschwili eher dem ‚Alles und Jetzt‘ zuneigt, sich den langfristigen Aufstieg zur Macht zumutet. So könnte Saakaschwilis riskantes Kalkül aufgehen: Er hofft darauf, dass die Opposition in Revolutionspose und Streitereien die Wähler abstößt. Gatschetschiladse hält sich mit konkreten Aussagen zur Bürgermeisterwahl noch zurück: ‚Wenn wir nicht zuvor erkennen, dass die Medien objektiv eingestellt sind und wir vor Gericht Recht bekommen können, macht die Wahlteilnahme erst gar keinen Sinn‘, sagt er.

Gatschetschiladse gehört zu jenen Oppositionellen, die Verhandlungen mit Saakaschwili nicht grundsätzlich ablehnen. ‚Wir wissen, dass die Zusammenarbeit nichts bringt‘, argumentiert er, ‚aber wir müssen auch solche Prozesse nützen, um der Welt zu zeigen, dass Saakaschwili ein Lügner und kein Demokrat ist.‘ Die angedeutete Gesprächsbereitschaft ist eine Reaktion auf die Ohnmacht der Straßenopposition und die Lernfähigkeit und das geschickte Taktieren des Präsidenten, der wieder fest im Amt sitzt. Wenn Saakaschwili bis zum Ende seiner zweiten und letzten Amtszeit Präsident bliebe, wäre das immerhin von Vorteil für ein Land, in dem bisher jeder Staatschef gestürzt wurde. Insofern war schon seine Wiederwahl mit gut 52 Prozent, fern der früheren 90-Prozent-Ergebnisse der Messias-gläubigen Georgier, ein Fortschritt in Richtung politischer

Rationalität. Die heutige Schwäche der Opposition könnte allerdings Saakaschwili und seine Regierung dazu verleiten, sich vorschnell wieder zu sicher zu fühlen und jede Kritik zu verdrängen.

Beim Minister für Reintegration, Temuri Jakobaschwili, klingen die Anmaßung und Selbstherrlichkeit durch, die Saakaschwilis erste Amtszeit prägten. Während er mit dem Finger-Expander spielt, zerdrückt der Minister in Worten die Opposition: ‚Ich teile sie in drei Kategorien: die Naiven, die Verlierer und die Verräter‘, sagt er. ‚Mancher von ihnen nimmt russische Gelder an, die nicht direkt aus dem Budget des Geheimdienstes FSB, aber von georgischen Geschäftsleuten in Russland oder Verbrecherkönigen stammen.‘ Dann bekommt Russland seine Schelte ab: Alle 200 russischen Kampfflugzeuge seien im vergangenen August über Georgien im Einsatz gewesen. ‚Vielleicht haben sie auch mehr Flugzeuge, aber es fehlt an Piloten‘, lästert Jakobaschwili. ‚17 haben wir abgeschossen. Sie sagen sechs – alles Lüge. Sie haben mehr als 2.000 Soldaten in den ersten zwei Kriegstagen verloren und sprechen von 60 Toten. Wie lächerlich. Der Krieg hat gezeigt, wie schwach und aggressiv Russland ist.‘ Wenn 68 Prozent der russischen Bevölkerung in einer Meinungsumfrage angäben, Georgien sei Feind Nummer Eins, dann ‚ist mit den Russen was nicht in Ordnung‘. Zuletzt rechnet Jakobaschwili mit den Abchasiern ab: ‚Zehn Prozent der Abchasier sind drogensüchtig. Das bedeutet Aids und Hepatitis C. Wer wird sie heilen? Die Russen etwa? Georgien heilt sie.‘

Bei aller Polemik widmet sich Jakobaschwili auch seiner Analyse: Der Südossetienkrieg habe gezeigt, dass es sich nicht um einen inneren, sondern einen internationalen Konflikt zwischen Georgien und Russland handele. ‚Russland nutzt den Separatismus als Instrument gegen den georgischen Staat‘, sagt er. Illusionen über mögliche westliche Sanktionen gegen Russland hegt Jakobaschwili nicht. Georgiens Politik müsse nun, so die späte Erkenntnis als Folge des Krieges, vor allem der Entwicklung des Landes und seiner Wirtschaft gelten. Das Bild Russlands in Georgien hat unter dem Krieg gelitten. Dennoch beschwören viele in Tiflis, Georgien dürfe sich ein so großes Nachbarland nicht zum Feind machen. Eine Alltags-Russophobie kommt nicht auf. Der Zorn richtet sich zumeist auf die Regierenden in Moskau. Sie meint auch der Politikberater Alexander Rondeli von der Georgischen Stiftung für Strategische und Internationale Studien, wenn er von den ‚schrecklichen Brüdern im Norden‘ und den ‚Banditen‘ spricht, die sich vor der Welt einen Frack anzögen und zivilisiert gäben. Russisch sprach Rondeli von klein auf sogar mit seiner georgischen Mutter, die in Sankt Petersburg geboren wurde. ‚Ich habe keinerlei Russophobie‘, sagt er, ‚aber ich möchte nicht, dass wir in der Umlaufbahn Russlands leben müssen.‘ Tifliser Intellektuelle berichten, wie sie nach dem Krieg für Monate die russische Literatur in ihren Bücherschränken nicht mehr anfassen konnten. Oder sie erzählen fast verzweifelt, wie sehr sie einst ihre russische Kinderfrau liebten. Der Krieg wirft einen Schatten auf die früher tiefe kulturelle Verbundenheit mit Russland.

Wer Rondeli im kühlen Sitz der Stiftung zwischen Stein, Chrom und Leder besucht, kann sich auf ein hitziges Plädoyer für Georgiens Präsidenten einstellen. Alle fragten jetzt nach dem Geisteszustand Saakaschwilis, empört sich Rondeli, aber kaum einer interessiere sich für die abgebrannten georgischen Dörfer in Südossetien. ‚Der Krieg war eine unverzichtbare Verteidigungsmaßnahme‘, sagt er, ‚gegen einen Nachbarn Russland, der Georgien für das schwächste Glied an seiner Grenze hält und seine imperialen Ambitionen ausbreitet.‘ Russland zwingt Europa geradezu, seine ‚Einflusszone‘ anzuerkennen. Deutschland helfe dabei besonders stark. Das rieche nach einer ‚zivilisierteren Variante des Molotow-Ribbentrop-Pakts‘. Der von Russland vorbereitete Krieg sollte in Rondelis Sicht Georgien dafür bestrafen, dass es nach Westen schaut. ‚In der Sowjetzeit wurden die Georgier als Chor und Tanzensemble für Gäste und als Landeskantine und Militärstützpunkt gehalten‘, sagt Rondeli. ‚So wünscht sich Russland Georgien noch heute. Denn für Russland wäre es unannehmbar, wenn Georgien zeigte, dass ein Land mit orthodoxer Religion eine normale Demokratie werden kann.‘

Rondelis Beharren auf der Selbstbestimmung Georgiens ist ein Topos in den Tifliser Gesprächen ein Jahr nach dem Krieg. Die meisten geben sich deshalb wehrhaft und befürworten als Schutz die westliche Integration. Einige betonen allerdings, dass es schon lange am aufrechten Dialog mit Abchasiern, Südosseten und Russen gefehlt habe. Der Schriftsteller Guram Odscharia stellt die Annäherung und Versöhnung in den Mittelpunkt seines Wirkens. Er wurde im abchasischen Suchumi geboren und musste im September 1993 vor dem Bürgerkrieg nach Tiflis fliehen. Odscharia sagt und schreibt, was sonst kaum einer druckt in Georgien. Er fragt sich, ob es nicht besser wäre, Abchasiens Unabhängigkeit anzuerkennen, weil sich die Republik danach aus Russlands Umklammerung lösen und der ‚zivilisierten Welt‘ zuwenden könnte. Dafür stempeln ihn viele schnell zum Volksverräter ab. Sein neuestes Buchprojekt sieht den Briefwechsel zwischen ihm, dem Georgier, und einem abchasischen Schriftsteller vor, um über alle Grenzen hinweg die schmerzhaft offenen Fragen zu diskutieren: Warum hat der Krieg stattgefunden? Konnte er nicht verhindert werden? Wie soll es weiter gehen?

„Wir haben in Georgien sehr viele patriotische Schriftsteller, die eine schlechte Rolle spielen wie jene Historiker, die immer beweisen wollen, welche Erde zuerst georgisch gewesen sei“, sagt Odscharia. Mancher Kollege schreibe abwertend über das abchasische Volk, es passe in ein Stadion und sei leicht zu überwinden. „Wir Schriftsteller sitzen mit dem Rücken zueinander“, sagt Odscharia. „Aber gerade die Schriftsteller müssen miteinander sprechen, da sie noch immer eine gewisse Autorität besitzen.“ Die Gesellschaft warte weiterhin auf eine klare Analyse der Lage Georgiens und auf einen neuen Dialog. „Saakaschwili interessierte sich für die globale Politik und wählte entsprechend seinen Weg: USA, Nato, eine starke Armee“, sagt Odscharia. „Aber so hat er, gepaart mit einer gewissen Arroganz, die Abchasen nur abgeschreckt. Und alles durchsickerte zudem der georgische Nationalismus.“

Der Krieg wurde zu einer wichtigen, schmerzhaften Lektion. „Das georgische Volk hat die Wucht des Krieges gesehen und seinen Präsidenten und die Opposition besser kennengelernt“, sagt Odscharia. „Es hat sich selbst im Spiegel betrachten müssen.“ Er ist optimistisch, dass daraus Positives erwachsen kann. „Wir lieben charismatische Politiker und blumige Toasts mit dem Weinglas“, sagt er. „Aber im letzten Jahr ist es klarer geworden, dass Georgien eher einen sachlichen, normalen Präsidenten braucht. Ein Teil des Volkes ist reifer als die Elite.“

Quelle: Zeit Online. <http://www.tagesspiegel.de/politik/international/russland/Georgien-Russland-Kaukasus-Saakaschwili;art1186,2872924> [28.10.2009].

Meinungsäußerungen in Georgien 2009 – Pro und Kontra zur georgischen Regierungspolitik

- Auf einer Internetplattform zu Georgien wurden nachfolgende Meinungen zur aktuellen Lage im Lande (M 2.1 – M 2.5) veröffentlicht.⁷⁹
 - Analysieren Sie diese Meinungen hinsichtlich der politischen Standpunkte ihrer Verfasser.
 - Entwerfen Sie ein Schema, in dem Sie das Spektrum der politischen Meinungen visualisieren.
 - Setzen Sie sich mit der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung dieser Meinungsäußerungen auseinander.
- In demokratischen Gesellschaften sehen sich die unterschiedlichen politischen Kräfte und deren Anhänger zwar als Gegner und Konkurrenten um die Macht an, jedoch bezeichnen sie sich bewusst nicht als Feinde.
 - Finden Sie Gründe dafür, warum in Demokratien die Bezeichnung der Gegner als Feinde vermieden wird.
 - Beurteilen Sie die in den Meinungsäußerungen auf der Internetplattform ersichtlich werdende Einstellung der georgischen Konfliktparteien zu ihren Gegnern.

M 2.1 Stimmen aus Georgien: „Der Präsident liest keine Zeitungen“

- „In einem Interview hat Saakaschwili gesagt, er würde diese Regierung in drei Monaten stürzen, wenn er in der Opposition wäre. Diese Regierung würden wir in drei Wochen stürzen, aber damit würden wir nur dem Land schaden. Für Saakaschwili ist dieses Land gleich Null. Er ist ein Dorn im Finger, wenn das auch der Dorn einer Rose wäre. Diese Rose ist für die georgische Gesellschaft ein Fremdkörper und den Dorn müssen wir unbedingt aus dem Finger entfernen.“ *Niko Orwelaschwili, Mitglied des Nationalen Forums* [Quelle: Presa.ge]

- „In unserem Land gibt es freie Medien. Ich meine damit sowohl das Fernsehen, als auch die Presse. Die Aussage des Präsidenten, dass er keine Zeitungen liest, wurde sehr tragisch angenommen. Es sollte niemanden wundern, dass die erste Person des Landes keine Zeit hat, zahlreiche Zeitungen, die in Georgien erscheinen, zu lesen.“ *Lewan Gacheladse, Vorsitzender des Aufsichtsrates des staatlichen Fernsehens* [Quelle: Sakartwelo XXI].
Quelle: Georgische Medien – Georgien Nachrichten [21.04.2009], <http://www.georgien-nachrichten.de/druck.php?id=15593> [28.10.2009].

M 2.2 Die Fluchten des Präsidenten Saakaschwili

- „Wir wurden informiert, dass sich Saakaschwili im Restaurant Meidan befand. Etwa 20 junge Menschen haben sich versammelt und sind schnellstmöglich zum Restaurant gegangen. Saakaschwili ist sofort geflohen, als wir uns dem Restaurant genähert haben. Die Kameras von Maestro und Kawkasia haben dies aufgenommen. Er ist ein feiger Mensch, der Angst von 20 jungen Menschen hat und wie ein Angsthasen davon läuft, wenn er sie sieht. Wenn tausende von Menschen auf die Straße gehen, dort übernachten mit der Forderung, dass er zurücktritt, verhält sich Saakaschwili nicht menschlich, im Restaurant zu essen, das sich auf welcher Straße befindet, auf der Sandro Girgwliani entführt und dann ermordet wurde. Saakaschwili ist ein amoralischer Mensch, über den das georgische Volk ein Urteil gefällt hat. Wann es vollzogen wird, ist es eine Frage der Zeit. Wo er sich befindet, erfahren wir von seinen Leibwächtern. Dafür bedanken wir uns bei ihnen herzlich. Was seine Flucht angeht, macht Saakaschwili es sehr geschickt, um unbemerkt zu bleiben. Bereits zum dritten Mal ist es passiert, dass er ins Auto seiner Leibwächter gesetzt und sein eigenes Auto stehen gelassen wird, damit man sagen kann, Mischa sei nicht geflohen. So ein feiger und ängstlicher Mensch kann nicht der Präsident Georgiens sein. Unser Land verdient so einen Angsthasen nicht. Wir werden ihn auch aus Georgien fliehen lassen, wie er aus dem Restaurant geflüchtet ist.“ *Datschi Zaguria, Leiter der jugendlichen Organisation '7. November'*
Quelle: Asawal-Dasawali – Georgien Nachrichten [22.04.2009], <http://www.georgien-nachrichten.de/druck.php?id=15597> [28.10.2009].

M 2.3 Stimmen aus Georgien: Die Ehre eines georgischen Präsidenten

- „Der Zug von Saakaschwili ist in eine Sackgasse gefahren und dieses Regime hat nicht mehr lange zu leben. Ich sage Ihnen noch mehr: Er hat ausländische Berater hier, die ihm

raten, er solle auf die Demonstrationen nicht reagieren und diese Proteste werden bald vorüber gehen. Wenn er Ehre hätte, sollte er bereits längst zurückgetreten sein. Nach dem beschämenden Verlust des Krieges im August würde ich an seiner Stelle mehr als zurücktreten: Ich würde mir eine Kugel in den Kopf jagen. Aber er hat kein Gefühl von Ehre. Er erinnert sich an die Intellektuellen, wenn er in Not gerät und anfängt, sie mit Geschenken zu verwöhnen. An Guram Dotschanaschwili hat er in dem Moment gedacht. Wo war Saakaschwili, als Dotschanaschwili kein Geld hatte, um etwas zum Essen zu kaufen? Saakaschwili hatte die Absicht, Muchran Matschawariani zu ködern, als er ihm zum 80. Geburtstag einen Jeep im Wert von 100 000 Dollar angeboten hat. Er wurde aber zurückgewiesen. Saakaschwili wollte Matschawariani vor der Kamera den Wagenschlüssel übergeben, aber er hat es nicht geschafft." *Gubas Sanikidse, Nationales Forum*.

Quelle: Asawal-Dasawali – Georgien Nachrichten [22.04.2009], <http://www.georgien-nachrichten.de/druck.php?id=15610> [28. 10. 2009].

M 2.4 Stimmen aus Georgien: Probleme der georgischen Wirtschaft

„Wir werden terrorisiert. Wir hatten genug gute Angebote, unsere Betriebe zu verkaufen. Dann haben wir es uns aber anders überlegt, diese aus Prinzip nicht mehr zu verkaufen. Etwas soll doch im Land bleiben? In einer Branche soll doch wenigstens georgisches Kapital stecken. Seitdem es die Natachtari-Limonade gibt, gibt es seit fünf Jahren im ganzen Land richtigen Terror gegen uns: einige Leiter unserer Supermärkte wurden zum Beispiel festgenommen. Wir haben einen Betrieb für Holzbearbeitung aufgemacht, damit man kein Holz aus dem Land wegschafft und verkauft – die Regierung hat als Antwort auf unser Geschäft die Wälder an Chinesen verkauft. Wer hinter diesen Chinesen steht, wird sich bald zeigen. Kasbegi ist zu 100 % georgische Produktion und die können keine Ruhe finden, dass wir noch produzieren und auf eigenen Füßen stehen. In kommerzieller Hinsicht ist es ein gutes Angebot, aber politisch – nicht. Es ist unsere politische Entscheidung, nicht alles an ausländische Investoren zu verkaufen.“ *Gogi Topadse, Geschäftsmann und Gründer von Kasbegi-Bier*

Quelle: Presa.ge – Georgien Nachrichten [24.04.2009], <http://www.georgien-nachrichten.de/druck.php?id=15641> [28. 10. 2009].

M 2.5 Ein Leserbrief: Hat Präsident Saakaschwili nicht auch Verdienste?

„Hören Sie bitte auf prorussisch zu schreiben!!! Besseren Präsidenten als Saakashvili gab es nicht und wird es nie in Georgien geben!!! Besseren Patrioten als Saakashvili gibt es nicht!!! Er hätte jetzt in New York ein ruhiges, reiches und sicheres Leben haben könnte, aber er wollte Georgien aus dem Loch rausholen wo es während Shevardnadze war und hat so vieles gemacht (Strassen gebaut, 24 St. am Tag hat man Strom-, Gas-, Wasserversorgung, Korruption besiegt, Arbeitsplätze geschaffen, Investoren kamen nach Georgien. Georgien boomt Dank Saakashvili) und dabei hat er den gefährlichsten, undankbarsten [...] Job der Welt. Was ist [die] Opposition – Verbrecher, die nicht mehr klauen können, die nichts anderes als ‚Mischa geh, ich komme‘ schreien können und [das] Zentrum von Tbilisi wegen diesen Idioten sieht wie eine Müllheide aus! VERSTEHEN SIE BITTE: Es ist unmöglich innerhalb von 5 Jahren von Simbabwe-Niveau das Niveau von Deutschland zu erreichen und alle glücklich zu machen! Wir haben Saakashvili gewählt und er bleibt unser Präsident bis zur nächsten Wahl. Und dann wird ein neuer Präsident gewählt wie in zivilisierten Ländern!“

Quelle: IBK – Georgien Nachrichten [26.04.2009], <http://www.georgien-nachrichten.de/druck.php?id=15677> [28. 10. 2009].

Erinnern – Gedenken – Nationalstolz

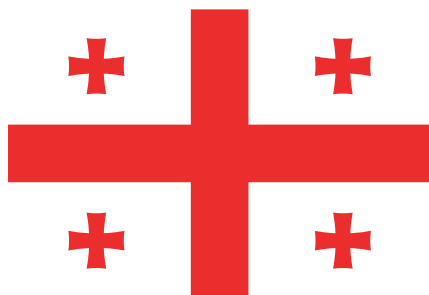
Nachfolgend sind typische, das Nationalbewusstsein der Menschen beider Völker dokumentierende Symbole abgebildet.

Untersuchen Sie nachfolgende Symbole, Denkmäler und Bilder.⁸⁰

- Recherchieren Sie Informationen zu den abgebildeten Zeugnissen nationalen Selbstverständnisses (**M 3.1** bis **M 3.3**):
 - Ermitteln Sie die Zeitpunkte ihrer Entstehung und finden Sie den Zeitraum ihrer Geltung heraus.
 - Untersuchen Sie Gestaltungselemente (verwendete Materialien, Farben, Größenverhältnisse, Bildsprache, Formgebung).
- Beschreiben Sie die Kernaussage des Zeugnisses und dessen Symbolcharakter.
- **M 3.4** und **M 3.5** geben Einblick in die Gestaltung zweier Museen: des Stalin-Museums in Gori (Georgien) und des Demirjan-Museums in Eriwan (Armenien).
 - Analysieren Sie die künstlerische Gestaltung der auf den Abbildungen erkennbaren Wände.
 - Ermitteln Sie die Botschaften der Museumsgestalter. Beziehen Sie dabei die politisch-gesellschaftlichen Umstände der Entstehungszeit ein.
 - Erläutern Sie die Wirkungen der mit dem Stalin- und dem Demirjan-Museum vermittelten *Botschaften* in der Gegenwart.
- Prüfen Sie die nationalen Zeugnisse hinsichtlich ihres Potenzials für die Förderung des Nationalbewusstseins.

M 3.1 Staatsflaggen

a) der Republik Georgien



b) der Republik Armenien



Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Georgien> [12.12.2008].
<http://de.wikipedia.org/wiki/Armenien> [12.12.2008].

M 3.2

Im Jahre 2006 wurde im Auftrag des georgischen Präsidenten Saakaschwili die 40 m hohe vergoldete Freiheitsstatue des *Heiligen Georgs* geschaffen, die auf dem Freiheitsplatz errichtet wurde. Der Künstler ist Surab Zereteli, der in der Sowjetunion mit dem Leninpreis ausgezeichnet wurde. Er lebt heute in Moskau.

Quelle: Privataarchiv Sylvia Mebus.



80 M 3.2 bis M 3.5: Privataarchiv Sylvia Mebus

M 3.3

Tsitsernakaberd (Schwalbenburg) – Gedenkstätte für die Opfer des Genozids in Eriwan. Sie wurde 1967 offiziell eröffnet.



Quelle: Privataarchiv Sylvia Mebus.

M 3.4

Karen Demirjan. Wandemälde von Albert Sochikyan im Demirjan-Museum Eriwan, das 2005 eröffnet wurde. Er war von 1974 bis 1988 erster Sekretär der KPdSU in Armenien (Privatarchiv Sylvia Mebus)

Dargestellt sind neben seiner Abbildung Gebäude bzw. Einrichtungen, die unter Karen Demirjan geschaffen wurden: Zwartnotz-Kirche (als Beispiel der in der Regierungszeit Demirjans restaurierten armenischen Kirchen), Flugplatz (Funkturn), Haus der Jugend (in den 1990er Jahren abgerissen) und eine Metro-Station. Im Hintergrund ist der Ararat-Berg abgebildet.



Quelle: Privatarchiv Sylvia Mebus.

M 3.5

Blick in die *Siegeshalle* und in den *Trauersaal* mit einer Marmorbüste Stalins (in samtroter Farbe gehaltenes Rondell) des Stalinmuseums in Gori (2008).

Dieses Museum wurde 1956 eröffnet. Es ist in seiner Gestaltung seit seiner Eröffnung unverändert erhalten.



Quelle: Privatarchiv Sylvia Mebus.

- Analysieren Sie den Aussagegehalt der beiden Auszüge (**M 4.1**).
- Folgern Sie auf die Informationsabsichten der Journalisten.
- De-konstruieren Sie **M 4.2**.
 - Gehen Sie dabei folgendermaßen vor:
 - Erfassen Sie die Fragestellung des Autors.
 - Arbeiten Sie die zentralen Argumente des Textes heraus.
 - Beschreiben Sie die Perspektive, aus der heraus der Autor schreibt. Für wen ergreift er Partei? Welche Position(en) vertritt er?
 - Ermitteln Sie aus dem Text die politischen Grundüberzeugungen des Autors.
 - Überlegen Sie, inwiefern der Text mit ihren eigenen Ansichten über die beste Lösung von zwischenstaatlichen Konflikten übereinstimmt.
 - *Der beste Weg, die Folgen von Verbrechen zu bewältigen, besteht darin, sie zu vergessen.* Diskutieren Sie diese These.

Re-Nationalisierung oder Nationalisierung? | 343

Am 10. Oktober haben die zwei Außenminister [...] in den Haupträumen der Züricher Staatlichen Universität einen Vertrag unterschrieben, der einen Neuanfang in den diplomatischen Beziehungen zwischen beiden Ländern regelt. An der Unterzeichnung nahmen die Außenminister der Schweiz, den USA, Russlands, Frankreichs sowie der erste Sekretär der Europäischen Union, Solana, teil.

Der armenische Präsident hat im vergangenen Jahr den ersten Schritt gewagt, um die diplomatischen Beziehungen wieder aufzubauen. Die Beziehungen zwischen beiden Ländern Armenien und Türkei wurden wieder neu aufgenommen. Das ist der erste erfolgreiche Schritt. Er kann für beide Länder von Nutzen sein, wenn man sich an die Vertragsinhalte hält.“

DOI: 10.1002/1522-2675(200007)23:7<1073::AID-AGGG1073>3.0.CO;2-3

Մենք ունենք է կարողանանք կանխել ազգային նպասակներին
 հակառակ որտեղ զարգացում: Եվ կկարողանանք

Development 18.4

Quelle: Tageszeitung „Armenische Republik“ vom 13.10.2009, Nr. 197/ 4788.

M 4.2 Wird der Genozid relativiert? Von Boris Kalnoky, 13. Oktober 2009

Armenien und die Türkei wollen eine Historikerkommission zu den Massakern 1915-1917 berufen. Exil-Armenier laufen dagegen Sturm

„Am 10. Oktober unterzeichneten Armenien und die Türkei zwei Vereinbarungen zur Normalisierung ihrer Beziehungen. Das Ergebnis ist ein Aufschrei des Entsetzens in der armenischen Diaspora. Weltweit demonstrieren und protestieren Armenier, nicht so sehr, weil die Grenzen geöffnet werden sollen, was nur gut sein kann für Armeniens Wirtschaft, und auch nicht, weil beide Länder Botschafter austauschen wollen. Was die Diaspora mit Abscheu erfüllt, ist ein Detail, das in westlichen Medien bislang kaum zur Sprache kam: Eine internationale Historikerkommission soll die Wahrheit über den Genozid an der armenischen Bevölkerung des Osmanischen Reiches 1915-17 untersuchen.

Damit wird eine jahrelange Strategie der Diaspora torpediert, genau das zu verhindern. Überall auf der Welt wurden und werden Regierungen und Parlamente von armenischen Organisationen aufgefordert, den Völkermord per Mehrheitsabstimmung zur verbindlichen historischen Wahrheit zu erklären, und dessen Leugnung unter Strafe zu stellen. Das Osmanische Reich hat den ersten Holocaust der Geschichte an einem wehrlosen und unschuldigen Volk begangen, Hitler hat sich davon inspirieren lassen, als er die Juden Europas ausrottete, 1,5 Millionen Armenier starben, und es war die erklärte Absicht der Osmanen, die Armenier als Volk zu vernichten. So lauten die Eckpunkte dessen, was nach dem Willen der Auslandsarmenier niemand anzweifeln darf, und wenn jemand es doch tut, dann soll er ins Gefängnis.

Und plötzlich scheint Armenien selbst einzuräumen, dass vielleicht noch nicht das letzte Wort gesagt ist über das, was damals passierte, dass es noch viel zu erforschen gibt, und dass eine Historikerkommission vonnöten ist, um endgültig Klarheit zu schaffen. Welches Parlament wird nun noch Erklärungen zu einem Völkermord abgeben wollen, bevor die Kommission in Jahren vielleicht zu einem abschließenden Urteil gelangt ist? Dass die oben skizzierte Genozidthese überprüft werden soll, das ist es, was die Diaspora empört. Warum? Weil der Völkermord nicht nur Geschichte ist, sondern auch Identität stiftender Mythos. Sollte die Kommission neue Wahrheiten zu Tage fördern, so geht es nicht nur um staubige Gelehrtenmeinungen, sondern um das sehr lebendige und oft schmerzhaftes Ich-Gefühl vieler Exil-Armenier.

Es kann natürlich sein, dass die Historiker am Ende das, was von mehreren Volksvertretungen bereits als Wahrheit dekretiert wurde, tatsächlich für wahr befindet. Was gibt es überhaupt zu bezweifeln?

Zunächst die Zahl der Opfer. Nach Auffassung des Historikers Hikmet Özdemir, der in der Genozidfrage die türkische Regierung berät, kamen damals nicht 1,5 Millionen, sondern rund 350 000 Armenier ums Leben, und es starben mehr Türken als Armenier. ‚Ich persönlich verbeuge mich vor allen armenischen Opfern‘, sagte er in einem Gespräch mit der WELT. ‚Wir dürfen aber nicht vergessen, dass allein 1915 mehr als 102 000 Türken von Armeniern getötet wurden, und insgesamt 570 000 Türken von armenischer Hand starben.‘ Özdemir betont, dass Krieg herrschte und armenische Freischärler mit den Russen gegen die Osmanen kämpften. Die Entscheidung, die armenische Bevölkerung der Region komplett zu deportieren, betrachtet er als eine Art Anti-Guerilla-Maßnahme, die hohen Opferzahlen erklärt er mit den widrigen Umständen der Zeit. Krankheiten und Hunger, so sagt er, rafften in jenen Jahren selbst in der türkischen Armee unzählige Menschen dahin. Der Historiker Günter Lewy geht in einer neueren Studie von rund 640 000 armenischen Todesopfern aus.

Was die Vernichtungsabsicht betrifft, der Kern des Genozid-Vorwurfs, so sagte der britische Historiker Norman Stone der WELT, dass es ein wenig so ist, als wenn man sagt: *Hitler wollte die Juden töten, aber er ließ jene von Berlin, Frankfurt und Köln in Ruhe.* Das Entscheidende ist natürlich, dass die Osmanen die Armenier in Aleppo oder Istanbul nicht angerührt haben. Die Deportationen erfolgten in den Gebieten, in denen eine militärische Gefahr drohte.

Türkische Historiker verweisen darauf, dass den Deportationen Angriffe armenischer Freischärler vorangegangen seien, die auf osmanischem Boden einen eigenen Staat errichten wollten, und dass die Tragödie nicht entstanden wäre ohne dieses Element eines aggressiven armenischen Nationalismus.

Armenische Historiker begegnen solchen Argumenten meist, indem sie sie mit Verachtung strafen. Standardreplik ist, dass Zweifler (Leugner im Jargon der Diaspora) ‚im Solde der Türkei‘ stehen, oder dass Historiker wie der prominente britische Islamwissenschaftler Bernard Lewis, der die Genozid-These ablehnt, jüdisch seien und nur den Holocaust am eigenen Volk als Völkermord anerkennen wollten.

Stone, der in Ankara lehrt, hält die geplante Kommission für überfällig. ‚Zum Holocaust gab es die Nürnberger Prozesse‘, sagt er. ‚Die Frage des armenischen Genozids hat nie ein ordentliches Gericht erreicht, wo die Beweise gesichtet und bewertet worden wären.

Als Juristen sich mit der Materie befassen, zur Zeit der britischen Okkupation Istanbuls 1919 bis 1922, hatten die Briten die osmanischen Archive zur Verfügung gestellt, sie konnten verhören, wen sie wollten, und haben nie irgendwelche Beweise für einen Völkermord gefunden. Als sie gebeten wurden, mehrere Dutzend Türken, die als potenzielle Kriegsverbrecher auf Malta gefangen gehalten wurden, wegen Genozids anzuklagen, sagten sie unter größtem Bedauern: Sorry, wir finden keine Beweise gegen diese Leute. Sie fragten die Amerikaner, und die Amerikaner sagten, wir haben auch keine Beweise.' Noch ist nicht klar, wie die Kommission aussehen soll und wie der genaue Auftrag lautet wird. Die Idee kommt von der türkischen Seite, und es ist ein beträchtlicher Erfolg der türkischen Außenpolitik, dass Armenien in deren Bestellung einwilligt. Hikmet Özdemir, der als Mitgestalter von Ankaras Politik in dieser Angelegenheit eine Rolle spielt, wünscht sich eine Art Historiker-Tribunal: 'Wir fordern eine offene, internationale Diskussion dieser Frage. Wir haben unsere Archive geöffnet. Wir fordern alle anderen Beteiligten auf, auch ihre Dokumente auf den Tisch zu legen.'"

Quelle: <http://www.welt.de/die-welt/kultur/article4826274/Wird-der-Genozid-relativiert.html> [28.10.2009].

Literaturhinweise

Theoretische Grundlagen eines kompetenzorientierten Unterrichts

- von Borries, Bodo: Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe (=Studien zur Bildungsforschung, Bd. 21), Opladen: Budrich 2008.
- Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una Verlagsgesellschaft 2007.
- Rüsen, Jörn: Grundzüge einer Historik, Bde. I-III, Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht 1983-1989.
- Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Teilbände (= Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd.1). Neuried: Ars una Verlagsgesellschaft 2004.
- Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; v. Borries, Bodo u. a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (= Kompetenzen. Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1). Neuried: Ars Una Verlagsgesellschaft 2006.

Thematische und methodische Anregungen für den Unterricht

- Körber, Andreas; Baack, Oliver (Hrsg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion (= Themenhefte Geschichte, Bd. 6), Neuried 2006.
- Krammer, Reinhard; Ammerer, Heinrich (Hrsg.): Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben (= Themenhefte Geschichte, Bd. 2), Neuried 2006.
- Mebus, Sylvia; Schreiber, Waltraud (Bearb.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meibon: Goldenbogen-Verlag 2005.
- Mebus, Sylvia; Ventzke, Marcus: Geschichte für Kids. Die Vergangenheit entdecken und Geschichte selbst erleben. Heidelberg: bhv-Verlag 2008.
- Schreiber, Waltraud; Árkossy, Katalin (Hrsg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen (= Themenhefte Geschichte, Bd. 4). Neuried: Ars una Verlagsgesellschaft 2009.
- Schreiber, Waltraud; Mebus, Sylvia (Hrsg.): Durchblicken – De-Konstruktion von Schulbüchern (= Themenhefte Geschichte, Bd. 1). Neuried: Ars una Verlagsgesellschaft 2006.

Die Friedliche Revolution (in Sachsen) aus fachwissenschaftlicher Sicht

- Richter, Michael: Die Friedliche Revolution. Aufbruch zur Geschichte in Sachsen 1989/90 (= Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, Bd. 38), 2 Bände. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht 2009.
- Henke, Klaus-Dieter (Hrsg.): Revolution und Vereinigung 1989/90. Als in Deutschland die Realität die Phantasie überholte. München: Deutscher Taschenbuchverlag 2009.

Schülerausstellungsprojekt zur Friedlichen Revolution in Moritzburg

- Die Wende begann vor unserer Haustür. Die Friedliche Revolution in der Gemeinde Moritzburg (www.kirche-moritzburg.de).

Autorenverzeichnis

von Borries, Prof. Dr. (em.) Bodo

Universitäts-Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg bis 2008, Mitglied mehrerer wissenschaftlicher Beiräte, u. a. des Schülerwettbewerbs Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten, Mitglied der Projektleitung des internationalen Forschungsprojekts zur Förderung und Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins (FUER Geschichtsbewusstsein),

Gerhardi, Katja

Gymnasiallehrerin für Französisch und Geschichte am Schillergymnasium in Bautzen, Mitarbeiterin des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein im Arbeitskreis Sachsen

Heger, Annett

Gymnasiallehrerin für Geschichte und Deutsch am Gymnasium Dresden-Cotta, Mitarbeiterin des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein im Arbeitskreis Sachsen

Körber, Prof. Dr. Andreas

Universitäts-Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte und der Politik an der Universität Hamburg, Mitglied der Projektleitung des internationalen Forschungsprojekts zur Förderung und Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins (FUER Geschichtsbewusstsein)

Mebus, PD Dr. Sylvia

Gymnasiallehrerin für Geschichte und Fachleiterin für Gesellschaftswissenschaften, Privatdozentin für Didaktik der Geschichte an der Technischen Universität Dresden, Koordinatorin des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein in Sachsen, Mitglied der Projektleitung FUER Geschichtsbewusstsein, derzeit im Auslandsschuldienst in Armenien (Eriwan)

Müller, Oliver

Gymnasiallehrer für Geschichte und Russisch am Gymnasium Dippoldiswalde, Seminarlehrer für Didaktik der Geschichte und Schulrecht am Staatlichen Seminar für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Dresden, Mitarbeiter des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein im Arbeitskreis Sachsen

Merkel, Frieder

Evangelischer Theologe, von 1985 bis 2005 Pfarrer der ev.-luth. Kirchgemeinde Moritzburg, in der Zeit der Friedlichen Revolution Sprecher im Kreis- und Bezirkssprecherrat Dresden des NEUEN FORUMS, Vertreter der Kirchgemeinde am „Runden Tisch“ in Moritzburg, 1991 Mitbegründer des sächsischen Landesverbandes von Bündnis 90/Die Grünen

Nagel, Dr. Ruth

Gymnasiallehrerin für die Fächer Französisch und Geschichte am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra zu Meißen

Pflüger, Prof. Dr. Christine

Universitätsprofessorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Kassel, Mitarbeiterin im Arbeitskreis Historische Kompetenzen der Konferenz für Geschichtsdidaktik, Mitarbeiterin des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein im Arbeitskreis Baden-Württemberg

Polak, Jakob

Gymnasiallehrer für Geschichte und Geographie sowie Internatsmentor am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra zu Meißen

Richter, Frank

Katholischer Theologe, seit 2009 Direktor der Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung, zuvor Pfarrer verschiedener katholischer Gemeinden in Sachsen und Hessen sowie Lehrer für Ethik und Latein, Mitbegründer der „Gruppe der 20“ in Dresden am 8. Oktober 1989

von Ruthendorf, Susanne

Gymnasiallehrerin für Geschichte und Ethik am Gymnasium Dreikönigschule in Dresden

Schreiber, Prof. Dr. Waltraud

Universitätsprofessorin für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Mitglied der Projektleitung des internationalen Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein, verantwortliche Leiterin des Eichstätter „Modellversuchs Lehramt plus“ seit 2006 sowie des Forschungsprojekts „Kompetenzorientierte Lehrerbildung/Evaluierung und Optimierung des Modellversuchs Lehramt plus“ seit 2008

Semechin, Kathrin

Gymnasiallehrerin für Deutsch und Geschichte am Gymnasium Dresden-Cotta, Fachberaterin für Geschichte in Dresden, Mitarbeiterin des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein im Arbeitskreis Sachsen

Serwuschok, Stefanie

Grundschullehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Sochatzy, Florian

Studium Englisch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Geschäftsführer der Lichtpunkt-Filmproduktion

Unger, Anja

Gymnasiallehrerin für Geschichte am Beruflichen Schulzentrum für Technik und Wirtschaft „Otto Lilienthal“ in Freital, Mitarbeiterin des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein im Arbeitskreis Sachsen

Ventzke, Dr. Marcus

wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Gymnasiallehrer für Geschichte und Ethik, Mitarbeiter des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein im Arbeitskreis Sachsen

Weiß, Stefanie

Mittelschullehrerin für Geschichte und Deutsch an der 101. Mittelschule in Dresden, leitet den Schulförderverein ihrer Schule, Mitarbeiterin des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein im Arbeitskreis Sachsen